Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170092
Centre d'intérêt: 46

Henripin, Marthe, 1930-

Les parents dans l'école : ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi? / [Marthe Henripin, Vincent Ross]. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, d.l. 1976, c1974.
78 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 35-2007. Bibliographie: p. 78.

Cote Dewey: 371.1'03'09714/H519p Cote LC: LC/225

Descripteur(s): *Relations parents-école *Comité de parents *Comité d'école *Rôle des parents *Participation scolaire *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

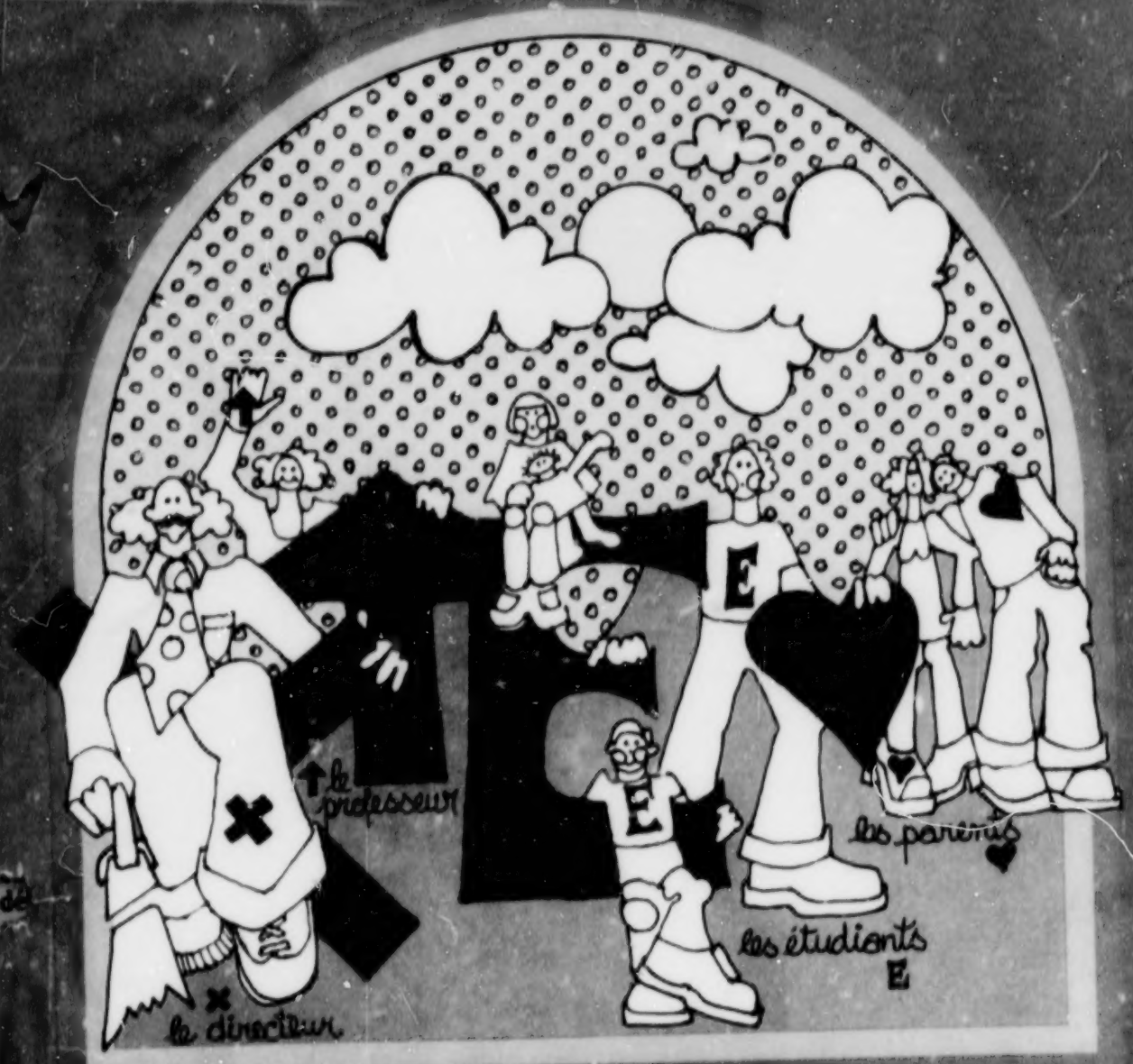
Ce document explique diverses manières pour les parents d'être présents dans l'école, à la maternelle et aux niveaux primaire et secondaire, soit par une participation individuelle, soit par l'intermédiaire des comités de parents.

La première partie, qui occupe la moitié du document, décrit et analyse cinq formes d'échange entre les parents et l'école. Plusieurs expériences tentées dans diverses écoles sont décrites à titre d'exemples. Les types d'activités présentées sont: 1. Les activités de familiarisation mutuelle, 2. Les activités d'information réciproque et de formation des parents, 3. Les activités de support, qui permettent aux parents de contribuer de façon indirecte à l'activité éducative des élèves, 4. Les activités de formation supplémentaire ou complémentaire, où les parents contribuent directement à la formation scolaire des élèves, 5. Les activités officielles de participation consultative. La seconde partie cherche à préciser les limites actuelles du rôle des parents dans la vie de l'école et à indiquer des améliorations possibles. La troisième partie dégage enfin un sens à la participation des parents en la situant dans l'évolution du système éducatif depuis la réforme scolaire des années 60.

La participation des parents à l'école pose quelques problèmes sur les points suivants: le volontariat et le bénévolat, la reconnaissance d'une expertise, la responsabilité de la définition des intentions éducatives et le découpage des contenus de la formation, la décentralisation des responsabilités et du pouvoir de décision, l'importance accordée à la formation civique, la redéfinition permanente des tâches des personnels enseignants, l'établissement d'une "distance optimale" entre l'école et son milieu environnant.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: rp

E D U Q 8170092



Les parents dans l'école:

Ils font quoi ?
dans quelles limites ?
pourquoi et vers quoi ?

LES PARENTS DANS L'ÉCOLE

Document d'information publié par le Service général des communications du ministère de l'Éducation du Québec, 1035, rue de la Chevrotière, Québec, G1R 5A5

DÉPÔT LÉGAL:
Bibliothèque nationale du Québec, 2e trimestre 1975 – Litho au Canada

Tous droits réservés 1974, reproduction des textes autorisée avec l'identification de la source.

RÉALISATION GRAPHIQUE:
Cossette Associés Communication Marketing

IMPRESSION:
Librairie Beauchemin Limitée

Plan du numéro

Les parents dans l'école: ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi?

PAR:
MARTHE HENRIPIN
VINCENT ROSS

Première partie

Les parents dans l'école: ils font quoi?

1 – Les activités de familiarisation mutuelle ____ 9
2 – Les activités d'information réciproque et de formation des parents ____ 19
3 – Les activités de support ____ 28
4 – Les activités de formation supplémentaire ou complémentaire ____ 32
5 – Les activités officielles de participation consultative ____ 40

Deuxième partie

Les parents dans l'école: dans quelles limites?

1 – L'étagement « en escalier » des différents types d'activités; le problème de la continuité dans l'action des parents ____ 51
2 – Les conditions de naissance et les limites actuelles de développement pour les divers types d'activités des parents ____ 55
1 – Des obstacles à surmonter du côté du système scolaire
2 – Des compétences nouvelles à développer chez les parents, chez les professeurs et chez les directions
3 – Les résultats que l'on peut espérer dans les conditions présentes: jusqu'où? ____ 58

Troisième partie

Les parents dans l'école: pourquoi et vers quoi?

1 – Les grands objectifs de la réforme et leurs intentions ____ 61
1 – L'objectif de modernisation
2 – L'objectif de démocratisation
3 – L'objectif d'individualisation
2 – Les principales politiques mises en oeuvre au cours de la réforme et leurs résultats ____ 62
3 – Quelques problèmes nouveaux engendrés par la réforme ____ 65

Conclusion

Les parents dans l'école: jalon vers une «cité éducative»?

1 – De la préoccupation de quantité à celle de QUALITÉ ____ 70
1 – Intégration de dimensions nouvelles dans la formation
2 – importance accrue reconnue aux initiatives des éducateurs à la base
2 – Le plafonnement des budgets nationaux alloués à l'éducation ____ 72
1 – L'idée de « ressources éducatives »
2 – L'idée de « partage de la fonction éducative »
3 – L'idée de déprofessionnalisation relative de la fonction d'enseignant
3 – Développement de l'idée d'ÉDUCATION PERMANENTE ____ 73
4 – La naissance d'une tradition de DÉMOCRATIE À LA BASE ____ 74
5 – Que conclure? ____ 77

Présentation du numéro

« Des parents ont eu l'impression dans le passé que l'école ne se faisait pas très invitante. Elle convoquait de temps à autre à des séances d'information, mais elle n'allait pas jusqu'à associer les parents à ses projets, jusqu'à recruter ceux qui auraient été disponibles pour participer de temps en temps aux discussions des professeurs ou à la réalisation de certaines activités scolaires. C'est pourtant ce qui devrait se faire. Il faut faire appel aux parents intéressés; ce sera d'ailleurs la meilleure façon de rejoindre ensuite ceux qui ne le sont pas. L'école doit entreprendre de convaincre les parents que la réforme scolaire a besoin d'eux; elle ne saurait mieux le faire qu'en associant un certain nombre d'entre eux à l'étude de ses problèmes et à l'application de leurs solutions. »

Rapport Parent, Tome 2, No 193

Depuis trois ans, la présence des parents dans les écoles a été en quelque sorte consacrée officiellement par la Loi 27 et, à l'automne, les parents des élèves de chaque école élémentaire ou secondaire élisent, lors d'une assemblée générale, un comité d'école qui est composé de parents et auquel participent le directeur de l'école et un représentant des professeurs.

Selon le règlement no 67 de la loi, tout comité d'école a pour fonctions:

a) de stimuler par des moyens appropriés la participation des parents et du milieu en général à l'amélioration des services éducatifs de l'école;
b) d'étudier les mesures susceptibles de favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école;
c) de faire à la direction de l'école toute recommandation propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école.

Dans beaucoup d'endroits, le rôle de ces comités est mis en question et leur utilité contestée, tandis qu'ailleurs on cherche des informations et on demande des idées pour s'orienter et se trouver un rôle un peu défini dans la vie de l'école.

Marthe HENRIPIN et Vincent ROSS, du ministère de l'Éducation, ont rencontré des membres de comités d'école, des « parents ordinaires », des directions d'école, des travailleurs sociaux, quelques professeurs et élèves dans un certain nombre d'écoles élémentaires et secondaires.

Ils ont pu ainsi découvrir qu'il existait de multiples façons de remplir les fonctions que la Loi 27 assigne aux comités d'école; ces diverses expériences sont décrites dans la première partie de ce numéro.

Dans la seconde partie, les auteurs ont tenté de « donner une forme » à ces actions éparpillées; puis dans la troisième partie, ils ont voulu leur « donner un sens » en situant l'action des parents dans l'école par rapport à l'évolution de notre réforme scolaire et aussi par rapport à un avenir un peu plus lointain.

Mme HENRIPIN et M. ROSS tiennent à remercier chacune des personnes qui ont contribué à l'existence de ce numéro, en ayant accepté de donner leur temps et de partager leur expérience et leurs réflexions. Et en particulier les membres des comités d'école ou de marraines, les directions, les professeurs, les travailleurs sociaux, les directeurs des Services aux parents, les responsables des relations publiques dans les régions à Montréal.

Ce numéro spécial ayant été préparé rapidement, les auteurs ont dû limiter leurs visites aux deux régions où l'existence de comités de parents dans les écoles était plus ancienne qu'ailleurs, c'est-à-dire à Québec et à Montréal. Ils savent qu'il existe une multitude d'autres expériences avec lesquelles ils n'ont pu entrer en contact ou qu'ils n'ont pu connaître, faute de temps, et souhaitent poursuivre l'échange et la réflexion amorcés dans ce numéro.

Durant la préparation de ce travail, Madame HENRIPIN était rattachée à la Direction générale de la planification, elle peut maintenant être rejointe à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire à Québec.
Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire
Service des programmes
Édifice « G » 11e étage
Québec Tél.: (418) 643-3822

Monsieur ROSS durant la première étape de ce travail était également rattaché à la Direction générale de la planification; il peut maintenant être rejoint au Service général des moyens d'enseignement à Montréal.
Service général des
moyens d'enseignement
Secteur recherche
600 Fullum (4e étage)
Montréal Tél.: (514) 873-3971

Introduction

Les parents dans l'école: ils font quoi? jusqu'où? pourquoi?

Il y a des parents dans les écoles c'est récent; c'est nouveau!

Les parents entrent aujourd'hui dans l'école: ce sont les *autorités* du système scolaire qui le veulent, ce sont aussi les *parents* qui le veulent.

Et pourtant, leur place n'y est pas « faite », ni partout, ni de façon définitive. Tout ce qu'ils *devraient* y faire, tout ce qu'ils ont le *droit* d'y faire, tout ce qu'ils *peuvent* y faire, (ou pourraient y faire moyennant une certaine préparation, une certaine évolution et de l'information) *n'est pas évident*, cela n'est pas écrit dans le ciel.

Il y a des écoles où la direction, ou bien les enseignants, (et parfois les deux ensemble) ne veulent pas voir les parents; ces derniers leur paraissent trop encombrants, ou trop menaçants, ou les deux à la fois.

- « Moi, je ne vais pas brasser la soupe des parents; qu'ils ne viennent pas brasser la soupe de l'école ». (un professeur)
- « Un principal d'école, c'est encore sur un piédestal, on n'ose pas aller lui parler ». (une mère)

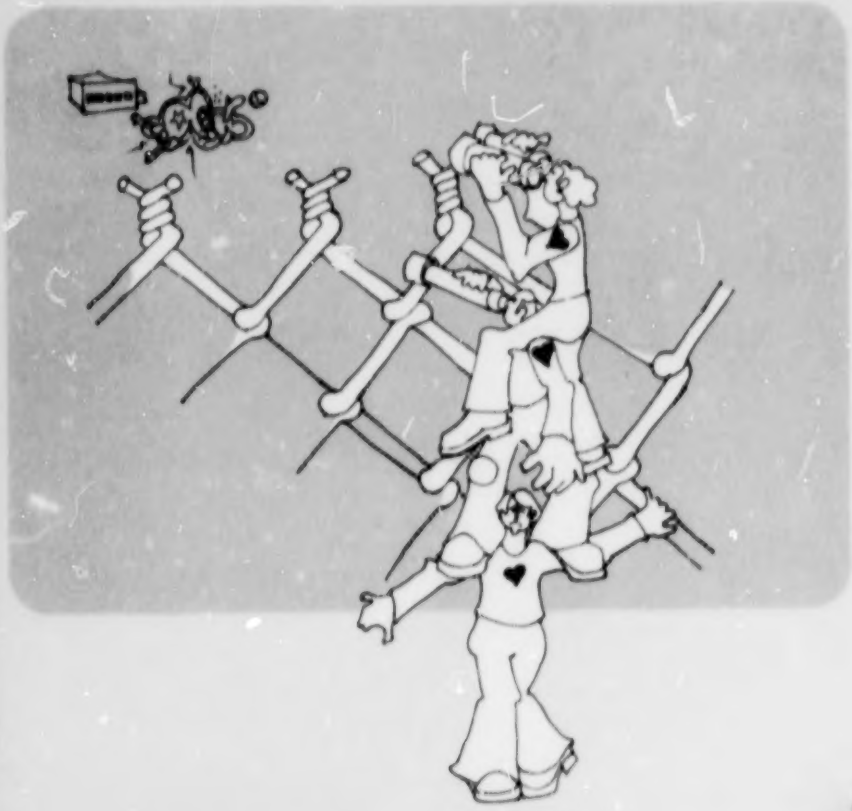
Il y a des écoles où les parents sont admis, mais selon des conditions très strictes et limitées; leur action est à la fois circonscrite et contrôlée de près.

- « La direction veut contrôler la moindre initiative ». (membre d'un comité d'école)
- « Les parents sont dépourvus; ils veulent venir dans l'école mais il faut leur dire quoi faire ». (un directeur)
- « Ce ne sont pas les parents qui « partent » les idées ». (un principal)
- « On a intégré les parents comme « assistants » des professeurs ». (un principal)
- « On rentre dans l'école et il faut faire attention à qui on parle... c'est compliqué ». (membre d'un comité d'école)

Dans d'autres écoles, les parents prennent part à certaines activités qu'on jugerait limitées et peu significatives ailleurs, mais ils sont satisfaits de cette situation et n'en demandent guère plus.

- « Je suis là à la journée, on est bien, je connais tous les professeurs ». (une mère)

Enfin, il existe des écoles où il semble bien qu'on ait essayé d'intégrer les parents selon toutes les formes pratiquement possibles et admissibles dans les conditions actuelles.



- « Les parents sont avec nous; ils disent : « *notre* école ». (un principal)
- « Les professeurs se rendent compte qu'on peut les aider, ils viennent nous demander de l'aide ». (membre d'un comité d'école)
- « J'ai moins de trouble avec les enfants depuis que je vois les parents ». (un professeur)
- « Les mamans, c'est comme des amies ». (une jardinière)

Pourtant, même dans ces écoles où la direction souhaite la présence des parents et où les parents sont présents dans l'école, il arrive que les deux parties ne semblent plus trouver de réponse à la question: « *Au fond, c'est pour y faire quoi, au juste?* »

Dans ce numéro spécial, on tentera de répondre à trois questions relatives à cette présence des parents dans l'école:

ILS FONT QUOI?
Quels types de contribution les parents peuvent-ils apporter à la vie de l'école?

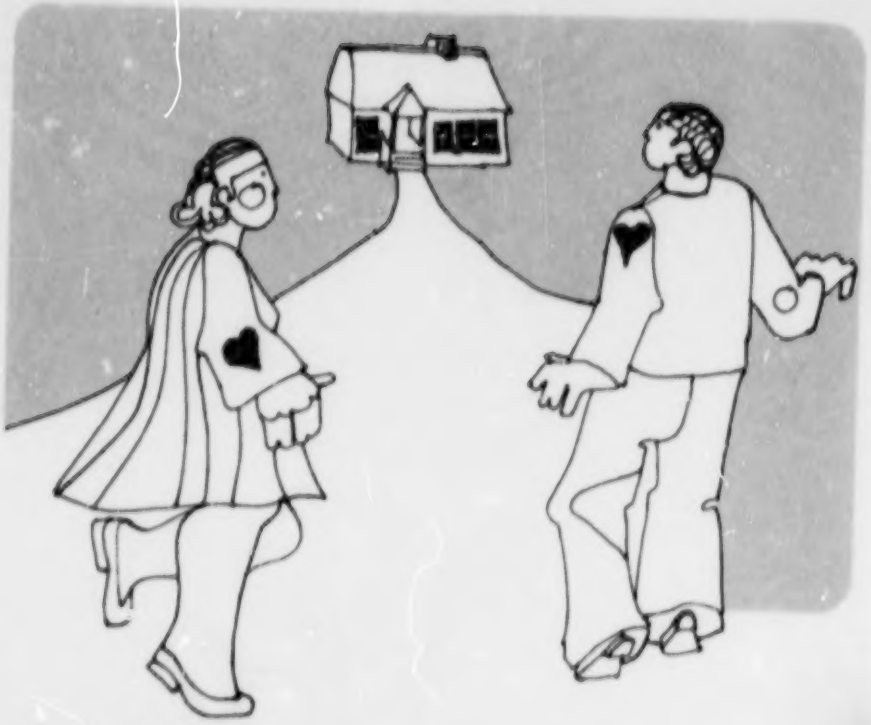
DANS QUELLES LIMITES
est-il possible pour les parents de participer à la vie de l'école et jusqu'où peuvent-ils se rendre dans les conditions actuelles? Y a-t-il des étapes nécessaires à franchir?

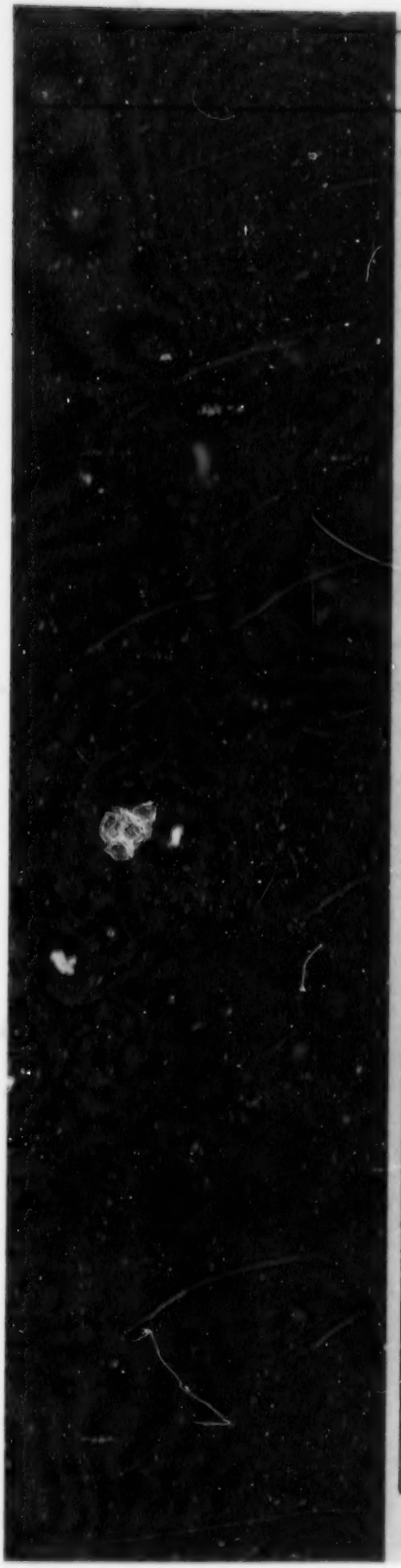
POURQUOI ET VERS QUOI?
Pourquoi cette participation des parents dans l'école semble-t-elle être devenue une nécessité? Si on songe à l'avenir, vers quoi les tendances actuelles semblent-elles converger?

L'examen de chacune de ces trois questions fera l'objet de chacune des trois parties de ce numéro spécial.

Première partie

**Les parents dans l'école:
ils font quoi ?**





Dans cette première partie, nous allons décrire et analyser *différentes formes d'échanges entre les parents et les écoles*, dont nous avons pris connaissance en rencontrant, dans quelques milieux scolaires locaux, des personnes impliquées.

Dans certains cas, c'est l'école qui prend l'initiative et imagine la forme de l'échange; dans d'autres cas, ce sont les parents eux-mêmes qui « ont l'idée »; mais parfois un projet est le résultat d'une série d'échanges d'idées et tout le monde y a contribué en chaîne.

Par exemple:
À l'école Chamilly-Delorimier, à Montréal, *un professeur* fait, dans sa classe, un sondage sur la télévision. Par la suite, *les parents du comité d'école* organisent un sondage auprès de tous les parents pour connaître à quel point ils sont conscients de l'influence de la télévision sur la vie de leurs enfants, et obtiennent 70% de réponses. Les résultats ayant révélé que les enfants consacraient à la télévision « un nombre d'heures astronomique » et que les parents se désintéressaient du choix des émissions, le comité d'école s'est engagé, *avec l'aide des professeurs*, à fournir à tous les parents une liste d'émissions éducatives et récréatives pouvant être vues par les enfants.

Nous avons choisi de présenter plus longuement certaines expériences parce qu'elles nous ont paru illustrer particulièrement bien différents problèmes, certaines conditions ou certaines étapes dans les rapports entre les parents et l'école, ou entre l'école et son milieu.

Cependant, nous avons tenu à *donner également une idée de la diversité et de la richesse de l'imagination à l'oeuvre « à la base »*, en présentant plus brièvement un certain nombre d'autres expériences.

On remarquera que certaines activités semblables en apparence seront classées dans des catégories différentes: c'est parce que la portée d'une activité peut dépendre des *buts* qu'on lui donne. Voilà pourquoi nous avons classé les expériences rencontrées **selon les buts poursuivis** par les parents et l'école dans leurs échanges. Nous avons identifié cinq grands buts auxquels correspondent cinq types d'activités:

- *les activités de familiarisation mutuelle*, visant à établir un contact personnel direct Famille-École;
- *les activités d'information réciproque et de formation des parents*, visant à une meilleure connaissance des possibilités de l'école et de son milieu;
- *les activités de support*, permettant aux parents de contribuer de façon indirecte à l'activité éducative des élèves;
- *les activités de formation supplémentaire ou complémentaire*, permettant aux parents de contribuer directement à la formation scolaire des élèves;
- *les activités officielles de participation consultative*, par lesquelles les parents contribuent *officiellement* à la vie de l'école.

Bien sûr, plusieurs activités de types différents peuvent viser un même but; ou bien une même activité peut viser ou servir plusieurs buts différents. Voilà pourquoi certains classements pourront sembler discutables, mais nous essaierons, au fur et à mesure, de faire les distinctions et les rapprochements qui s'imposent.

I - LES ACTIVITÉS DE FAMILIARISATION MUTUELLE

Cette catégorie d'échanges désigne* toute forme de rencontre personnelle directe *entre les parents et les responsables de l'école, individuellement ou en groupe, et dont le but essentiel est de « faire connaissance » d'abord et avant tout:* de provoquer une prise de contact, de « casser la glace », ouvrant ainsi des possibilités de rencontres futures *qui auront des buts plus précis et qui seront branchées sur des activités ou des formes de collaboration plus spécifiques.

DE LA CLÔTURE AU CAFÉ

Nous avons pris conscience du grand rôle joué par « la clôture » et aussi par « le portique » dans une toute première familiarisation des gens les uns avec les autres.

D'abord symbole d'exclusion de tous les « étrangers » de cette tour d'ivoire qu'était l'école, la clôture devient symbole de rapprochement: elle est le premier lieu de contact quotidien des mères isolées qui échangent quelques paroles en reconduisant ou en venant attendre leurs enfants, puis s'attardent en de longs bavardages; elle est le lieu d'où l'on peut saluer le professeur que l'on aperçoit dans la cour ou sur le trottoir ou peut-être lui dire quelques mots; elle est le lieu d'où, parfois, on verra le principal, de loin.

LE CAFÉ

C'est ainsi qu'un jour, M. Jean-Guy PROULX, directeur de l'école St-Charles à Montréal, eut l'idée d'offrir aux parents un « coin » et une cafetière à l'intérieur de l'école, où ils pourraient attendre au chaud et surtout « se retrouver et placoter plus à l'aise, dix minutes avant la fin de la classe ». Ce coin, dénommé « le Café » n'est pas un local à proprement parler, mais consiste en plusieurs chaises regroupées non loin du secrétariat de l'école.

Cette initiative est intéressante, car elle constitue une occasion de briser cette sorte de mur invisible derrière lequel l'école s'est isolée.

En effet, pour bien des parents, l'école de leur enfance est restée ancrée dans leur mémoire comme un souvenir malheureux et désagréable, comme le lieu qui symbolise le début de toute une vie de difficultés. Ces parents, aujourd'hui en âge d'envoyer leurs propres enfants à l'école, ont donc pour leurs petits une certaine crainte que la même expérience se reproduise pour eux aussi: « Elle est bien trop jeune pour commencer sa misère. . . », disait cette mère de famille de Québec, expliquant pourquoi elle refusait d'inscrire sa fille à la maternelle 4 ans.

Pour d'autres, l'école n'a jamais été un endroit où des parents pouvaient être présents d'une façon normale. Un père de St-Henri qui s'est occupé d'éducation depuis plusieurs années nous affirmait: « *autrefois, les parents ne rentraient pas à l'école comme de nos jours; ils attendaient dans leurs petits souliers; l'école c'était un vrai sanctuaire. . .* » Et encore aujourd'hui, « *il y en a qui ne se sentent pas trop à l'aise d'aller à l'école* ». Il en résulte que bien souvent, la présence de parents à l'école est vue uniquement comme un signe de « problèmes ». Par exemple, un étudiant du secondaire disait à un confrère: « *tu dois avoir de la misère à l'école, ta mère est toujours rendue à l'école* ». En réalité, sa mère collaborait avec des professeurs de l'école comme membre d'un comité d'action!

Pour aider les parents à surmonter cette sorte de gêne de se retrouver dans une école où ils se sentent un peu « déplacés », un peu mal à l'aise, des responsables et des parents dans bon nombre d'écoles ont imaginé toutes sortes de moyens:

LA « CLASSE OUVERTE »

1 – LES PARENTS SONT INVITÉS À VENIR EN CLASSE POUR VOIR DIRECTEMENT COMMENT LES CHOSES SE PASSENT DANS L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI

Par exemple à l'école St-Charles à Montréal, l'an dernier, les parents des élèves de plusieurs classes étaient invités à venir assister aux cours par petits groupes de cinq ou six (« une rangée d'élèves pour chaque visite »). Les mères pouvaient observer comment procédait le professeur avec les enfants, et constater le résultat immédiat: « Nous, on voyait comment l'enfant répondait et réagissait ». Cela permettait aussi à ces mères de comparer ce que faisait le professeur à l'aide qu'elles-mêmes essayaient de donner aux enfants à la maison. Ainsi, une mère nous confiait: « Moi, j'ai vu que j'avais quelque chose de pas correct ».

La présence de parents pendant la classe se rencontre dans plusieurs autres écoles: c'est le cas des jardinières des écoles St-Pie X et St-Joseph à Québec, et de l'école Hippolyte Lafontaine à Montréal: « Au début de l'année, j'ai invité les parents à venir dans la classe n'importe quand. La moitié sont venus, même quelques pères; ils faisaient les mêmes activités que les enfants ». Le résultat de cette immersion: « Les pères sont les plus surpris; ils disent: « *mon garçon doit être tannant à l'école* ». . . *Ils sont plus fins qu'ils pensaient* ». Et une mère après une demi-journée dans la classe: « *j'ai compris qu'en jouant, ils apprennent* ».

Mais cela a une contrepartie pour la jardinière: « quand sa mère est là, l'enfant est plus tannant, il veut prendre la vedette ».

Pour le moment ceux qui lancent aux parents ce genre d'invitation ne semblent pas craindre l'envahissement: « On est discrets nous aussi; on n'ira pas faire un tour dans les classes comme on irait prendre un café chez la voisine! » (une mère).

2 – DES ENSEIGNANTS VISITENT À DOMICILE LES FAMILLES DE LEURS ÉLÈVES

Une jardinière à l'école St-Joseph, à Québec, Mme Lise MORIN, rend visite chez eux aux parents de tous les enfants qui vont se trouver dans sa classe de maternelle 4 ans; elle fait ses visites dans les foyers au cours du mois d'août, avant le début des classes en septembre. Mme MORIN nous explique que de cette façon, les parents et les enfants « se sentent plus à l'aise avec moi parce qu'ils sont chez eux, parce qu'ils sont sur leur propre terrain ». Elle fait choisir à chaque enfant un collant, portant l'image d'un animal, qui lui servira à reconnaître sa future place individuelle au vestiaire de l'école. En septembre, il aura déjà un point de repère familier lors de la *prise de contact* avec son école.

Dès la rentrée, la jardinière invite les parents à une réunion où des explications seront données sur la maternelle 4 ans: « Ils viennent presque tous, parce qu'ils me connaissent *déjà* depuis ma visite chez eux ». Ce sont aussi les parents qui « reçoivent » leurs enfants pour leur première journée à l'école: huit par huit, durant une heure, ils suivent des mères volontaires qui leur font visiter les classes, leur montrant l'abreuvoir, les jouets, le vestiaire. De cette façon, les enfants « reconnaissent les lieux » et *se familiarisent avec une école où ils connaissent déjà quelqu'un*. Il semble qu'il y ait une différence très marquée entre ces enfants et ceux qui n'ont pas fait la maternelle 4 ans, lorsque, au début de l'année suivante, ils commencent tous ensemble leur maternelle 5 ans: ceux qui ont vécu déjà cette expérience à l'âge de 4 ans sont beaucoup moins effarouchés par l'école que ceux qui y entrent alors pour la première fois; ils ont même très hâte d'y retourner!

Les deux sortes d'expérience relatées ici, ainsi que beaucoup d'autres, mettent en relief *l'importance de la vision directe* comme base indispensable à la participation, et cela *tant chez les parents que chez les professeurs*. Le mot **« voir »** revient très souvent; comme s'il était fondamental de pouvoir *constater soi-même*, personnellement, sur place, de vérifier de ses propres yeux, de prendre concrètement connaissance soit de l'école, soit d'un milieu, comme le révèlent ces témoignages de mères:

> – « À la maternelle, je peux y aller quand je veux; les enfants viennent nous parler: « J'ai fait ça! . . . » c'est beau *de voir* la discipline qui règne là-dedans ».
> – « Je voulais aider ma fille qui a eu un blocage en lecture en 1ère année, mais je ne savais pas si j'avais la bonne manière; j'ai demandé si je pouvais *y aller voir*; je suis restée debout en arrière (c'est une aire ouverte); puis j'ai demandé des livres, et cela va beaucoup mieux ».
> – « La maternelle à 4 ans, j'étais contre, je trouvais ça bien jeune . . qu'est-ce qu'il va faire? Quand je suis allée à l'école, *j'ai vu* la classe, c'était tellement beau, ils ont de l'espace . . . *j'ai vu* le programme, des choses que les enfants avaient faites l'année précédente, et je me suis dit: ils ne s'ennuieront pas, il ne s'agit pas de montrer des lettres; et j'ai changé d'idée ».

Mais on rencontre également des directions et des professeurs qui ont saisi l'importance de cette « vision directe »; par exemple la directrice de l'école St-Enfant-Jésus à Montréal, Soeur Thérèse SMITH: « Une mère s'opposait à ce que sa fille soit placée dans une classe spéciale; je l'ai invitée à passer tout un après-midi dans la classe spéciale; *après avoir vu*, elle a perdu ses craintes et elle a été d'accord ».

Une jardinière: « En allant dans les foyers, *on voit la famille* . . . on connaît davantage les problèmes des familles et cela nous aide à comprendre les difficultés des enfants ».

3 - LA MATERNELLE-MAISON

À l'école Victor-Rousselot et à l'école Jeanne Leber, à Montréal, on a fait l'an dernier l'expérience d'une maternelle-maison.

• HISTORIQUE

Le point de départ fut le visionnement par les deux jardinières de maternelle 4 ans de ces écoles, Mme Denise CHARLEBOIS et Ann PATTON-BOUDREAU d'un film relatant une expérience en cours depuis deux ans dans la région de Québec.

Nous avons rencontré Mme Denise CHARLEBOIS, son aide Mme Estelle DORION, ainsi que quelques mères et un père ayant participé à l'expérience.

Après que M. Yves MATHURIN, travailleur social, de l'école, en eut parlé avec les parents lors des rencontres régulières du mardi après-midi (en collaboration avec la jardinière), celle-ci propose aux parents de tenter l'expérience au 2e semestre après leur en avoir expliqué le fonctionnement, et ils se montrèrent très intéressés.

• LE PRINCIPE

Une fois par semaine, l'un des deux groupes de « 4 ans » quitte l'école en compagnie de la jardinière et de son aide, et se rend dans la famille de l'un des enfants du groupe, qui les a invités. Il s'agit d'une « expérience » bien mûrie et non précipitée: chaque groupe sera donc reçu deux fois par mois dans un foyer-classe. Les foyers qui accueillent sont *volontaires* (il y en eut 13 ici), et le choix de la journée est laissé aux parents, afin de pouvoir mieux utiliser les situations de vie de l'enfant (anniversaire d'un petit frère, naissance d'un bébé, présence du père au foyer ce jour-là. . .). Ici, 7 pères sur 13 s'organisèrent pour être présents. L'acceptation par les parents non volontaires, de laisser aller leurs enfants dans d'autres familles est une des conditions de l'expérience.

• LE FONCTIONNEMENT

Quelques jours avant la sortie, la jardinière fait une visite préparatoire au futur foyer-classe pour voir la disposition des locaux et les ressources possibles de la maison, car on tâche de n'utiliser que le matériel de la maison (chaudrons, ustensiles, papier journal, tourne-disques et disques, livres d'histoires, boîtes vides, vieux boutons, morceaux de tissu, nouilles, rouleaux de papier vides, etc.).

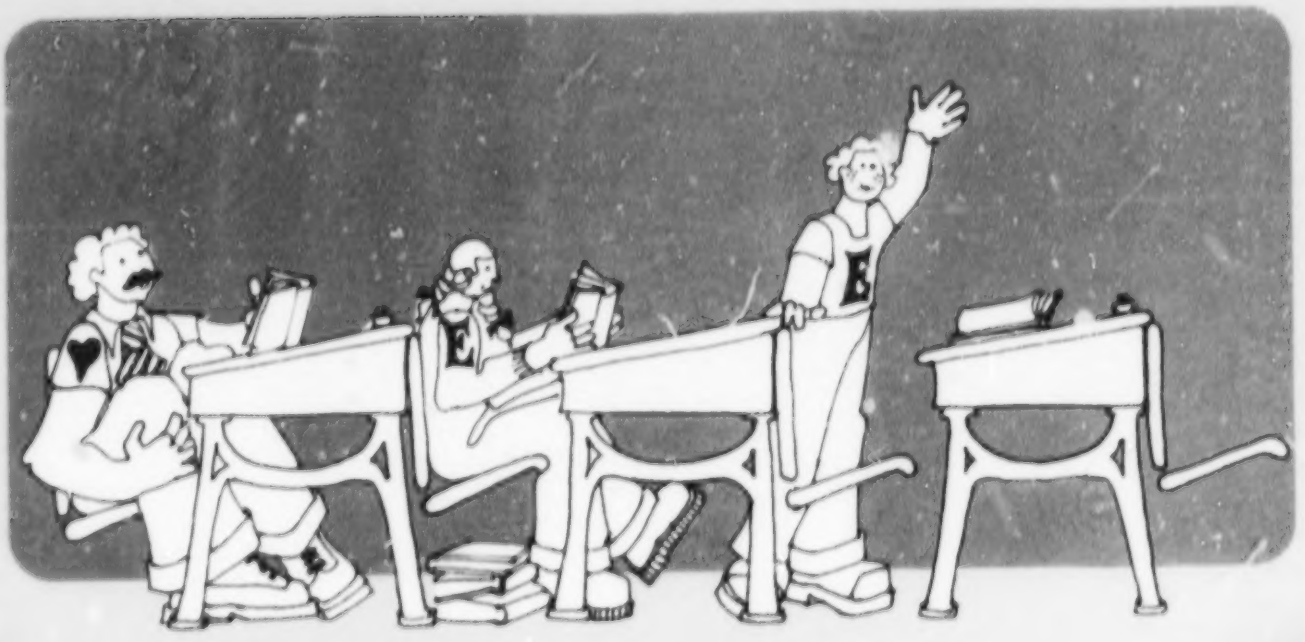
Il revient à la mère-hôtesse (en collaboration avec la jardinière) de déterminer les activités, ce qui est possible car, en plus d'avoir pu observer le fonctionnement de la classe derrière la vitre d'observation, les parents ont eu l'occasion, au premier semestre, de vivre certaines expériences à l'intérieur de la classe, au cours desquelles ils ont eu à déterminer eux-mêmes certaines activités, et même à en prendre charge.

C'est ainsi qu'on réalise les mêmes activités qu'en classe: rythmique s'il y a une grande pièce; si les pièces sont exiguës, on fait des ateliers par petits groupes dans le passage, dans la cuisine; dans une maison très étroite on organise un parcours pour la psychomotricité, utilisant la chaise de bébé, l'escalier, une cloche qu'il faut réussir à ne pas faire sonner; parfois, il faut déplacer quelques meubles.

Les grands frères et soeurs et les mamans déploient des trésors d'imagination: l'une d'elles a peint, puis découpé des pailles en petits morceaux pour faire des colliers; ailleurs on a fait des marionnettes avec des sacs d'emballage, des dentelles, des bouts de laine et des boutons. Le bébé, les animaux domestiques, la machine à laver, l'instrument de musique sont utilisés (une mère a joué de l'accordéon); on fait des gâteaux tous ensemble sur la table de la cuisine, qui servent pour la collation. Si la maman ne peut offrir la collation, on apporte celle de l'école.

La jardinière apporte toujours une mallette en vue de compléter le matériel manquant (ciseaux, colle, pâte à modeler, disques pour le repos, etc.) mais: « souvent, on n'a pas ouvert la valise ».

Et puis, avant de partir, « *on range tout* ».



• LES CONDITIONS

Nous voulons simplement indiquer quelques-unes des conditions minimum, sans lesquelles reproduire cette expérience de maternelle-maison nous semblerait prématuré.

1 – *Que les parents aient eu l'occasion de se familiariser avec ce qu'est une maternelle* (les personnes, le matériel et ses possibilités d'utilisation, les divers développements qu'on cherche à stimuler chez les enfants).

Il faut en effet que « la clôture » ait déjà été franchie (ici, 30 familles sur 39 ont été représentées à la fête de Noël où fut faite la proposition de maternelle-maison).

Ces parents avaient déjà pris l'habitude de venir dans l'école: chaque mardi, une rencontre organisée par le travailleur social, M. Yves MATHURIN, réunissait à l'école un bon nombre de mères. À cette occasion, elles ont fait de l'observation de la classe, en ont discuté; elles ont aussi fabriqué de petits objets en vue des fêtes à l'école (Noël, etc.).

2 – *Beaucoup de discrétion et de respect des familles*. Par exemple, l'invitation dans un foyer-classe était rédigée en termes anonymes, en vue d'éviter des comparaisons indélicates ou des indiscrétions possibles: « à telle date, la maman de Lyne nous reçoit ». Pas d'adresse ni de numéro de téléphone.

3 – *Tenir compte de certaines conditions plus techniques ou matérielles*. Par exemple: la nécessité d'une assurance supplémentaire; ou le problème du transport en auto lorsque le foyer est trop loin de l'école.

4 – C'est la condition la plus fondamentale: *le sentiment de confiance de la jardinière en ses propres capacités professionnelles*.

Dans une telle entreprise, elle a en effet un *rôle-clef*: c'est à elle qu'il incombe de tirer parti des situations qui sont moins contrôlables que dans une classe. Par exemple les ressources du trajet, le bureau de poste où on envoie les dessins qu'on échange avec une autre école; ou bien des travailleurs qui utilisent des perceuses très bruyantes dont les enfants ont peur: « Je saisis l'occasion et le groupe est arrêté pour examiner les travaux. Des questions sont échangées entre les travailleurs et les enfants. L'explication a rassuré les petits en voyant le fonctionnement de la perceuse, puisqu'au retour aucun enfant n'a réagi devant le bruit », raconte Mme CHARLEBOIS.

Par exemple, la décisi[illegible] de se rendre dans tel foyer-classe même si, durant la visite préparatoire, elle s'est aperçu que la maman-volontaire n'a pas compris les objectifs de la maternelle et s'apprête à préparer « un party pour de la visite ». Dans un tel cas, elle devra être doublement attentive pour qu'il résulte de la matinée dans ce foyer-classe un plus grand rapprochement entre elle-même et la mère en vue d'une amélioration de la confiance en soi de son enfant timide et peu socialisé, sans pour autant négliger l'ensemble du groupe.

• LES RÉSULTATS

Quels sont les résultats d'une telle expérience qui demande, de la part de la jardinière, un gros travail supplémentaire?

M. Yves MATHURIN, travailleur social, qui a suivi de près cette nouvelle activité et a même participé à un foyer-classe, en a discuté avec Mme CHARLEBOIS, et ils énumèrent les principaux résultats qui concernent principalement l'amélioration des rapports école-milieu: (nous citons)

1 – *Pour les parents*. Le résultat principal est l'implication des parents: « cette expérience les rend progressivement capables de participer et de *collaborer activement à l'expérience scolaire de leur enfant*. Par ricochet, le fait de devenir des observateurs-participants leur permet *d'améliorer leurs propres « techniques éducatives »*; ils prennent conscience du fait que certaines attitudes ou techniques éducatives sont plus adéquates que d'autres ». Et cela peut profiter aussi à d'autres enfants de la même famille. Fait remarquable: « les pères eux-mêmes qui, habituellement, ont peu de contact avec l'école, se sont impliqués ».

2 – *Pour l'enfant.* Cette expérience *améliore le climat de sécurité affective* favorable à son apprentissage: En effet, cela rapproche de lui ses parents: « le fait de faire quelque chose pour son enfant, de l'observer, de partager des activités avec lui et ses amis a amené chez certains parents une connaissance plus juste de leur enfant ». De plus, grâce à la maternelle-maison, l'enfant *ressentira plus de continuité entre la maternelle et la maison.* Également, elle élargit son expérience concrète: il voit de près d'autres lieux, d'autres adultes, d'autres habitudes que celles de son propre foyer.

3 – *Pour la jardinière.* Cela améliore ses relations avec les parents: « de purement hiérarchique, la relation commence à être perçue comme plus égalitaire ». L'école est en quelque sorte « démystifiée »; « les parents se sensibilisent au pourquoi des diverses activités (expression, jeux, motricité, repos. . .). Une telle expérience est un bon moyen de « diminuer les conflits entre ce que les parents attendent de l'école et ce que celle-ci exige des enfants ». De plus, *cela donne plus d'extension à l'activité de la jardinière et multiplie son impact,* sans que pour autant son rôle professionnel soit attaqué, bien au contraire.

L'une des mamans rencontrées conclut en nous disant: « j'ai vu la maternelle à l'école: j'aime mieux la maternelle à la maison ». Et pourtant, elle reste une maman: « Aimeriez-vous faire le travail de jardinière plus régulièrement, tous les jours? » – « Oh non! je n'aurais pas la patience! »

Le passage de l'élémentaire au secondaire est aussi, dans plusieurs écoles, l'occasion de contacts multiples.

4 – « LE CAMP DU TOURNANT »: OU COMMENT FÊTER LE PASSAGE DE L'ÉLÉMENTAIRE AU SECONDAIRE

À l'école polyvalente Charles-Lemoyne, à Montréal, l'année scolaire a été lancée par un camp de classe de deux jours, organisé dans une colonie de vacances par la polyvalente pour chaque classe de Secondaire I, c'est-à-dire pour tous les élèves qui ont terminé leur cours élémentaire l'an dernier dans les écoles Jeanne-Leber, Saint-Joseph et Saint-Charles. Plusieurs parents des élèves finissants de ces trois écoles élémentaires ont participé à l'organisation de ce « camp du tournant ». Les élèves ne se sont pas sentis « perdus » puisque déjà, l'an dernier ils avaient visité leur future école secondaire.

Cette polyvalente fait en effet un gros effort pour faciliter l'« apprivoisement » des élèves du Secondaire I. Vers la fin de l'année, les élèves de 6e année des trois écoles élémentaires sont venus, avec leurs parents, *passer une demi-journée à la polyvalente en pleine activité.* Ils ont alors été accueillis par leurs camarades de l'an dernier, leurs frères et soeurs plus âgés qui les ont pilotés un peu partout, les familiarisant ainsi avec les locaux et l'atmosphère.

Puis, après la fin des cours, les Services aux étudiants ont organisé *une journée d'école simulée avec les futurs professeurs* de ces nouveaux élèves, à laquelle leurs parents étaient également invités. Cela avait nécessité d'avancer l'agencement des horaires (« blocking »), mais a permis aux élèves une familiarisation « pour vrai » avec leurs nouveaux professeurs de l'an prochain, et aux parents, un premier contact avec ces professeurs du secondaire souvent considérés comme inaccessibles.

5 – LES « VOYAGES DE FIN D'ANNÉE » AVEC LES ÉLÈVES DE 6e

Si l'on regarde dans cette optique les voyages et les fêtes de fin d'année organisés pour les élèves de 6e par de nombreux comités d'école et comités de marraines, on se rend compte qu'ils fêtent plutôt la « *fin de* quelque chose » qu'un « *passage vers* autre chose ». Et on peut se demander si les contacts chaleureux entre adultes et enfants, ravivés dans ces occasions, ne risquent pas de rendre encore plus désertique pour les élèves, à l'automne suivant, le nouveau monde qu'est l'école secondaire. Si l'on s'en tient là, c'est-à-dire si on ne fait pas *aussi* un effort pour établir déjà un contact un peu chaleureux avec l'école secondaire.

Nous avons remarqué que le fait que certaines mères, ayant des enfants d'âges différents, fassent partie de deux comités d'école à la fois (celui d'une école élémentaire et celui de la polyvalente), pouvait peut-être faciliter cette préoccupation *d'ouvrir un pont vers demain,* plutôt que de simplement clôturer dans la joie, une époque.

6 – ECOPARADO OU: RAPPROCHEMENT ÉCOLE-MILIEU AU SECONDAIRE ECO (ÉCOLE) – PAR (PARENTS) – ADO (ADOLESCENTS)

Le comité d'école de la polyvalente Charles-Lemoyne s'est trouvé, comme beaucoup d'autres, face à une dure réalité: *l'indifférence des parents au secondaire*. En effet, seulement 50 parents pour 1,200 élèves sont venus à la distribution des bulletins de leurs enfants, occasion pour eux de rencontrer les professeurs. Chaque jeudi le comité d'école avait organisé des réunions par « foyer » (30 élèves) pour discuter de certains sujets: très peu de parents venaient.

Le comité a donc fait un sondage téléphonique dans le but de savoir pourquoi: il en est ressorti que 17 familles seulement sur 156 rejointes souhaitent avoir des réunions de discussion (moins de 11%): « Ça les gêne de parler devant tout le monde ».

C'est ainsi qu'est née l'idée d'ÉCOPARADO. Il s'agit d'organiser de petits groupes de travail « d'action », regroupant quelques *parents*, quelques *étudiants* et quelques *enseignants*, autour de sujets précis préoccupant les trois parties. Il ne s'agit plus de vastes rassemblements pour discuter sur des principes, mais de petits groupes d'action faisant « *un travail concret sur une tâche précise* », préoccupés de « bien cerner le sujet et de proposer à l'école des moyens concrets d'améliorer la situation ». Il s'agit de « faire une action qui nous intéresse *et qui peut aider un ensemble* ».

Plusieurs thèmes ont été choisis: l'information (quels moyens pourrait-on inventer pour la faire circuler: bulletin, réunions, chaîne téléphonique. . .); la discipline (tenue, langage, civisme. . .); l'utilisation des périodes libres et heures de dîner; l'absentéisme scolaire, etc.

Déjà, 14 professeurs ont accepté de penser, avec les parents et les étudiants, à des moyens de contrôler l'absentéisme.

De tels groupes d'action peuvent devenir, de fait, des supports à l'activité éducative. Mais nous les classons ici parmi les « activités de familiarisation mutuelle », car ÉCOPARADO vise *d'abord à établir un contact* entre l'école et le milieu, et aussi, entre étudiants, enseignants et direction par d'autres moyens que de larges invitations auxquelles on ne répond plus.

Ainsi que le dit la direction: ÉCOPARADO est « *un ESPOIR de recréer le lien* ».

7 – LE BAZAR DE L'ÉCOLE ST-ENFANT-JÉSUS: UNE TRADITION DU QUARTIER TRANSPLANTÉE À L'ÉCOLE

Nous avons choisi ce bazar comme exemple-type des très nombreuses activités de contact direct existant partout, parce qu'il synthétise à lui seul plusieurs des résultats visés ou atteints par de telles activités.

L'intérêt principal de ce bazar est qu'il a été l'occasion pour beaucoup de gens de l'école (professeurs, élèves, direction, personnel non enseignant) et de l'extérieur de l'école (parents, commerçants, etc.) de *se rencontrer pour réussir une entreprise commune*: ramasser de l'argent *au profit des enfants de l'école*.

• L'ORGANISATION

Au départ, il s'agissait d'un défi amical lancé par le comité des marraines et le comité d'école aux professeurs qui avaient été les responsables, l'année précédente, de l'organisation du bazar: « On fera mieux que vous! » Effectivement, on recueillit $1,600; exactement le double de l'année précédente. Cette somme fut utilisée principalement pour envoyer les élèves de 6e année en classe verte à Val-David, pour emmener plusieurs classes à la cabane à sucre et pour acheter des médailles devant récompenser les vainqueurs des Olympiques de fin d'année.

• LES CONTACTS ET LES ÉCHANGES

Les nombreux contacts établis durant deux mois à cette occasion constituent un résultat au moins aussi important que l'argent recueilli.

Ce sont tout d'abord *les échanges à l'intérieur du comité du bazar*, qui fit alors *l'apprentissage du travail collectif*: « il y eut des difficultés, il a fallu se dire des choses raides . . . on a appris à accepter les gens avec leurs défauts et leurs qualités . . . quand on dialogue, on en vient toujours à une entente ».

Viennent ensuite *les contacts des parents avec la direction* à diverses étapes de l'organisation, qu'il s'agisse de fournir un local pour entreposer les objets, d'ouvrir le gymnase pour les deux journées du bazar, ou de décider de l'utilisation des fonds recueillis.

> « La direction est fantastique, la soeur directrice est ouverte à tout . . . quand on discute avec la direction, les suggestions sont toujours approuvées . . . mais on pense que c'est pas au comité d'école à « runner » l'école! »

Les élèves ont eu à cette occasion *des rapports particuliers avec les parents et les professeurs:*

> « Des parents sont passés dans les classes pour bien leur expliquer pourquoi on faisait un bazar . . . pour eux tous, à parts égales ».

On attendait donc leur aide pour apporter de chez eux divers objets destinés à être vendus: « on accepte tout; ils sont responsables eux aussi de la réussite du bazar . . . chaque enfant apporte une boîte de conserve par semaine en vue de confectionner des paniers à provisions ». On leur a également confié la fabrication des annonces pour la publicité du bazar, destinées à être exposées dans les vitrines des marchands.

Et ils ont vendu des billets pour le tirage: 2,500 billets vendus en 48 heures.

La travailleuse sociale a eu des *échanges avec le comité du bazar, les élèves, des gens du quartier:* « On a une bonne assistante sociale; elle nous aide, elle parle pour nous autres, se dérange; elle a pris son auto pour ramasser des objets pour le bazar ».

Les échanges parents-professeurs ont été multipliés: « Les professeurs acceptent bien les marraines; ils nous aident dans la journée ».

Enfin, à travers les parents, l'école est entrée en *contact avec les marchands:* « on a bien hésité, puis on a décidé d'aller voir les marchands, d'aller « quêter »; ils ont très bien répondu ».

Pour finir, il y eut le super-échange, la fête, les deux journées du bazar lui-même. « Vous ne pouvez pas imaginer le monde qu'il y avait . . . il en était venu de partout et ils achetaient, ils achetaient . . . c'était pas cher . . . le linge de garçons est parti le plus vite . . . il y en a qui venaient avec de grands sacs . . . le monde était content . . . on avait fait une pêche pour les enfants . . . beaucoup pénétraient pour la première fois dans l'école ».

• QUELQUES REMARQUES SUR « LA FÊTE À L'ÉCOLE »

Ce bazar est le prototype de nombreuses activités qui fleurissent dans beaucoup d'écoles, et dont le résultat est toujours *la mise en présence* de gens qui, sans elles, ne se rencontreraient jamais.

À côté des « soirées récréatives à l'intention des parents et du personnel de l'école », il y a toutes les fêtes-spectacles de Noël ou de fin d'année à l'école, les olympiades, les carnavals, etc.

Puis, *selon les traditions locales et les milieux*, on trouve les soirées dansantes, les bingos, les tombolas, les garden-party, les dégustations de vin et fromage, les soupers canadiens, les soirées bavaroises, les soirées salade et bière, les parties de sucre, les revues de mode, les dégustations de mets chinois ou de mets préparés par les élèves en art culinaire, etc.

Dans toutes ces manifestations, on remarque *un élément de fête populaire, de réjouissance collective, une sorte de célébration du fait « d'être-tous-ensemble »* qui nous paraît important, car on a l'impression que ce sont peut-être là les formes de rencontres où beaucoup de gens se sentent le plus à l'aise pour faire spontanément connaissance avec d'autres.

C'est peut-être en partie à travers l'effort de tous pour la préparation d'une fête dans un but important: « TOUS nos enfants », puis à travers l'esprit de joie ou de foire populaire de la fête, que l'école devient l'école de toute une collectivité locale, que les gens ne s'y sentent plus « perdus » et qu'ils commencent à parler de « notre école ».

Ces réunions *créent ou renforcent le « nous » collectif:* le bazar a même fait de ce « nous » quelque chose d'attirant pour des gens de l'extérieur: « il est venu des gens qui n'étaient pas du quartier », quelque chose dont on peut être fiers collectivement.

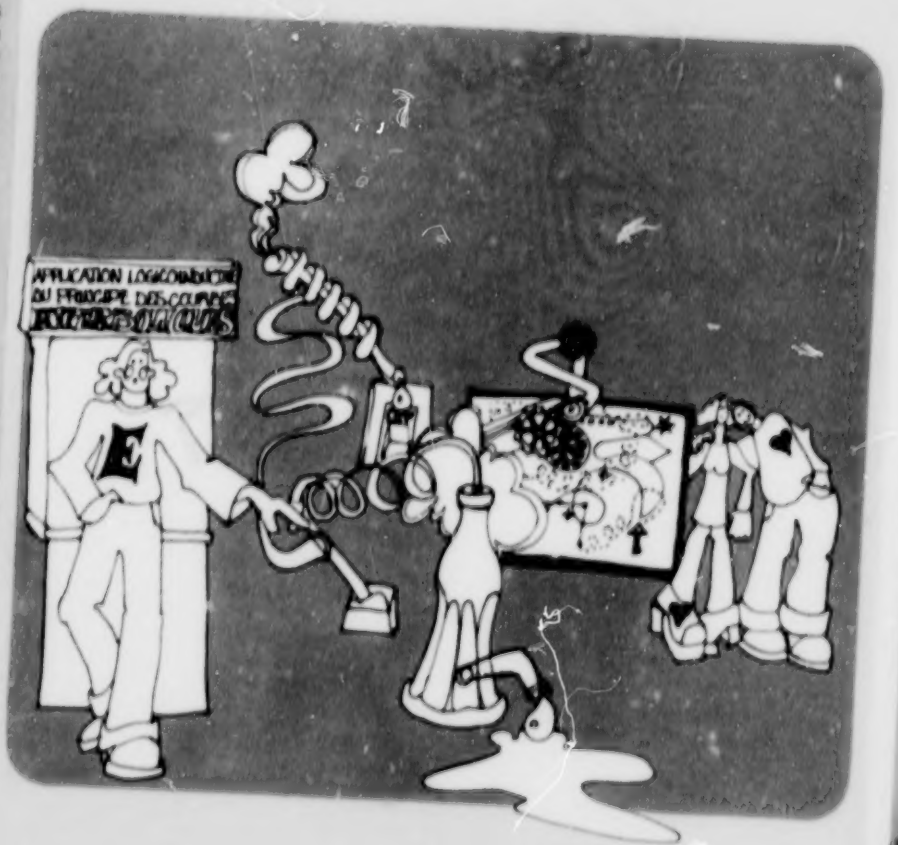
Lors de telles réunions, il se produit aussi *une sorte d'échange où le respect est mutuel:* l'école, ayant respecté ainsi les formes de contact préférées par les gens de son milieu, pourra ensuite travailler et collaborer avec eux *selon des modalités qu'ils respecteront à leur tour* et qu'ils apprendront à maîtriser à leur propre avantage et pour le bien de leurs enfants: le travail en comité, les procédures, les comptes-rendus écrits, l'animation d'une discussion, la formulation précise de propositions, de demandes, de recommandations, etc.

Et on peut penser que *ces effets vont se transposer sur l'école:*

> « Avant, la direction disait souvent « non ». Aujourd'hui, on peut discuter; la direction accepte notre opinion . . . c'est vrai que le comité d'école ne travaille pas toujours que sur des points négatifs ».

On ose aborder carrément certains problèmes qui tracassent un certain nombre de parents: le port d'un petit ou gros slip aux douches ou non; pourquoi les enfants se mettent nu-pieds au gymnase; le choix des options; etc. . .

Tandis qu'« à l'école X, les parents craignent de demander ».



8 – LES «MARRAINES»

Pour terminer, nous souhaitons faire une place toute spéciale, parmi ces activités de contact direct, aux «MARRAINES».

Ce sont des mères volontaires et bénévoles qui viennent rendre service à l'école, de différentes façons. Leur activité principale consiste à venir une heure chaque matin dans les écoles dites «désignées» pour préparer et distribuer des produits alimentaires (la «collation») à chaque élève.

Leur nombre varie: à l'école St-Enfant-Jésus à Montréal, par exemple, il y a 35 marraines, dont 15 sont actives très régulièrement. Leur disponibilité est très grande et on peut faire appel à elles n'importe quand.

Très rapidement, leurs fonctions se sont multipliées: par exemple, elles organisent une grosse fête à Noël avec des cadeaux, ou une fête d'amitié avec un goûter pour la 1ère communion en 2e année; elles accompagnent les élèves dans les voyages ou les visites: «les parents se sentent plus en sécurité de nous savoir là».

Mais surtout, *elles fabriquent elles-mêmes* des objets pour les enfants.

> «On a fabriqué une bonbonnière pour l'anniversaire de chaque enfant, et au début de chaque mois, on va les porter à chacun, dans sa classe; le professeur est d'accord; on en a fait 650».
>
> «On a tricoté des pantoufles pour chaque enfant . . . c'est plus pratique sur les tapis mur à mur» (il s'agit d'une école à aires ouvertes).
>
> «Quand un enfant est malade à l'hôpital, on va le voir et lui porter un cadeau».

• UNE FONCTION AFFECTIVE

Dans plusieurs écoles, surtout à l'élémentaire, les marraines sont véritablement devenues «les mères de tout le monde», ainsi que nous l'expliquait l'une d'elles, car «il y a des parents qui n'aiment pas les enfants», ou bien: «quand il y a une grosse famille, on remplace leurs mères». Elles contribuent à mettre de la chaleur dans l'école: «j'entre dans la classe et j'embrasse chaque enfant en lui donnant sa bonbonnière».

Elles sont l'instrument d'une certaine continuité affective entre la maison et l'école: «ma voisine m'appelle: ma fille toussait pas mal ce matin . . . verriez-vous si elle est mieux? Vous me rappellerez. . .»

En général, les marraines n'ont pas de local attitré. À l'école St-Enfant-Jésus, les marraines tiennent leur réunion chaque mercredi après-midi dans la bibliothèque, en plein centre de l'aire ouverte: «ça nous oblige à ne pas parler trop fort . . . et puis, *les enfants nous voient* et ils nous disent «bonjour», «merci». «Au secondaire, il y a aussi des marraines, mais elles avouent: «c'est plus difficile, car les jeunes se pensent adultes». Quelqu'un lance: «il devrait y avoir des parrains».

• UNE FONCTION D'INTERPRÈTE

Comme souvent elles connaissent beaucoup de monde dans le quartier, et comme leurs diverses fonctions leur permettent d'avoir beaucoup d'échanges à l'intérieur de l'école, elles deviennent *des porte-parole privilégiés* entre l'école et le milieu, *dans les deux sens:* «on parle avec tout le monde».

• UNE FONCTION MOINS «OFFICIELLE»

Quel genre de relations un comité de marraines peut-il entretenir avec un comité d'école? On voit poindre ici le problème possible de conflits éventuels entre plusieurs groupes de parents (il y en a parfois un certain nombre) oeuvrant dans l'école sur des plans différents. À l'école St-Enfant-Jésus, par exemple, une évidence s'impose: «Les enfants pensent plus au comité de marraines qu'au comité d'école». Cependant, dans les faits, *un certain partage des tâches semble s'être dessiné:* «le comité d'école est plus officiel, il a plus le privilège de faire des demandes qui montent à la commission scolaire». Par exemple, «lorsque les marraines ont suggéré qu'il y ait du théâtre fait par les enfants, c'est le comité d'école qui a transmis à la direction la demande d'un budget spécial».

Dans cette école, les relations entre les deux comités (malgré quelques frictions inévitables) nous ont semblé excellentes, au point qu'il y a entr'aide financière. Avec l'argent récolté lors de sa vente annuelle de chocolats (qui rapporta près de $800), le comité d'école a fait une avance au comité des marraines, l'aidant ainsi à financer ses propres activités (bonbonnières, pantoufles, etc.) jusqu'à ce qu'il dispose du produit du bazar.

9 – CONCLUSION

Comme on peut le constater, l'imagination créatrice ne manque pas lorsqu'il s'agit d'établir un contact direct entre la famille et l'école, entre le milieu et l'école.

En apparence et à première vue, une partie de ces activités d'échanges peuvent sembler purement «sociales» et n'avoir aucun rapport direct avec les questions éducatives et proprement scolaires. Évidemment, si les choses en restaient strictement là, cette impression serait réellement fondée. Mais il y a plus! En effet, si on augmente ainsi la familiarité des parents avec l'école (avec ses espaces, ses professeurs, sa direction, ses objectifs, ses programmes, ses ressources, sa routine d'activités et ses méthodes de faire les choses), cela produit *aussi* un certain nombre d'autres effets:

• *Cela réduit la distance entre les divers groupes d'adultes* qui, ensemble ou séparément, délibérément ou sans même le savoir, font de l'école ce qu'elle est et font qu'elle « donne ce qu'elle donne », *de fait* (parents, professeurs, directeurs, etc.).

La familiarisation peut amener *une sorte de tolérance* chez certains parents dont les jugements auraient peut-être, sans cela, été plus « raides ».

« Je dis à ma fille: il faut que tu penses que la maîtresse en a 30 qui ne sont pas à elle . . . je prends pour les deux . . . il faut faire la part des choses ».

Cela peut les amener à soutenir davantage certains professeurs:

« J'aimerais que les profs aient droit à plus d'initiative dans leur classe ».

Elle peut même faire naître *beaucoup d'estime* de part et d'autre:

« Notre adjoint a une patience d'or: il va se renfermer avec un enfant et va régler des cas que les parents ne pourraient pas régler . . . et puis il ne les touche pas ». (président d'un comité d'école)
« On ne connaît peut-être pas toutes les ressources de nos parents: on appelle toujours les mêmes ». (un principal)

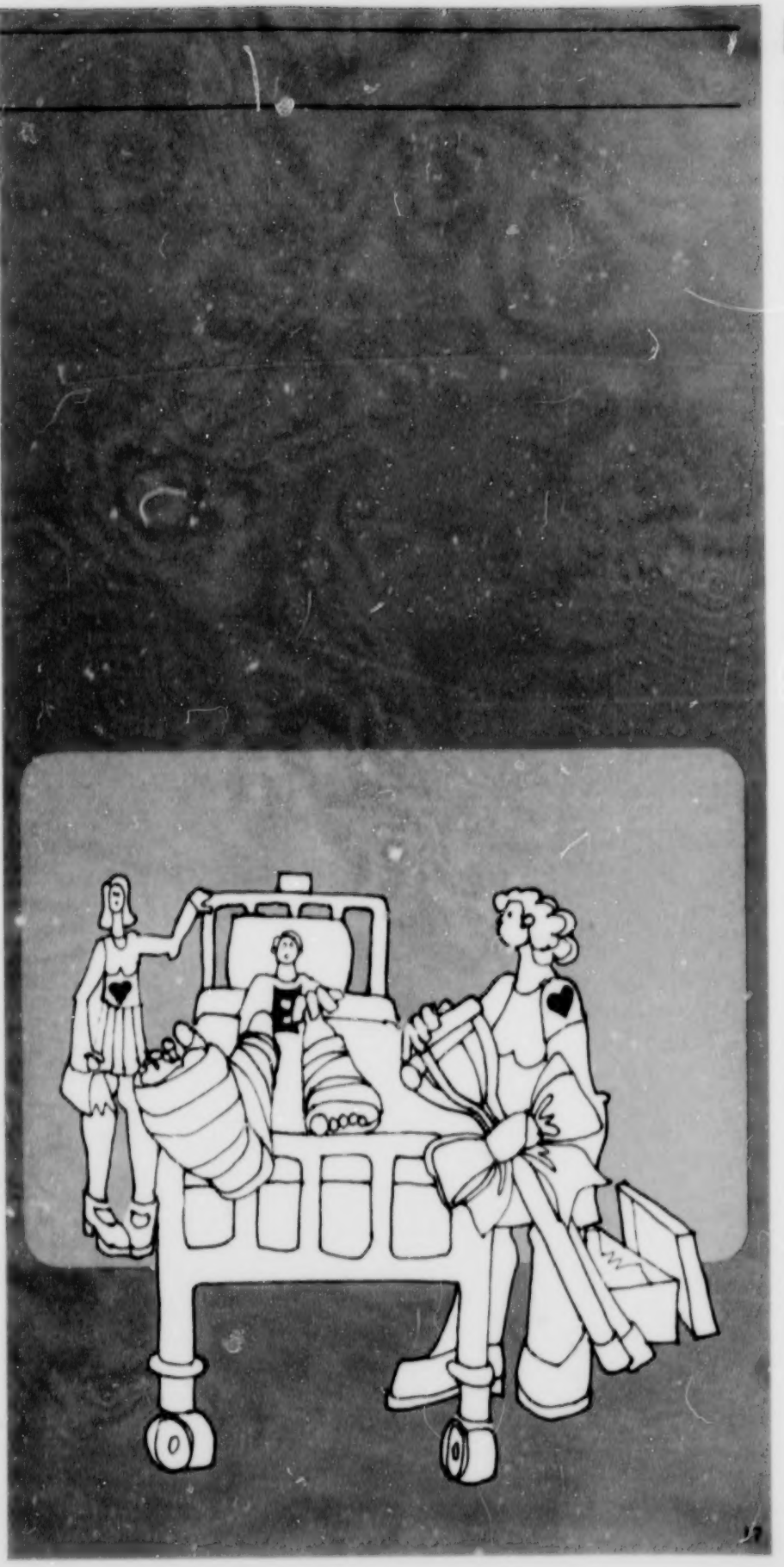
Pourtant, la familiarisation peut, dans une première phase, *être négative*: les parents survenant dans telle classe, à tel moment précis, peuvent être amenés à porter un jugement négatif sur ce qu'ils voient et à généraliser indûment.

« Au début, les parents étaient très négatifs; il y a eu une phase de défoulement . . . c'est une période à passer et il faut le savoir . . . elle peut être assez longue ». (un directeur d'école)

Les parents peuvent aussi être amenés à poser des questions embarrassantes alors que (c'est un directeur qui nous le dit) « les professeurs eux-mêmes ne sont pas toujours convaincus du bien-fondé des changements ». Et des parents avouent: « Après un an, profs et parents, des fois on ne se regarde plus du tout ».

Cela nous amène à penser qu'il existe *une sorte de gradation des activités de familiarisation, selon l'état de tel milieu, de telle école.*

Cependant, il serait regrettable de craindre indéfiniment les débats ou les conflits possibles, car de telles « rencontres » sont



justement une occasion de *mettre au clair en quoi consiste cette « distance »* entre des mentalités, des habitudes ou des points de vue différents, et d'aborder ensemble de manière plus nette les sujets de conflits possibles.

• Cela *augmente l'intérêt des parents pour s'informer avec davantage de détails* sur les « pourquoi », les « comment » et les ressources et contraintes de la vie de l'école et donc, cela stimule la demande d'informations.

• Dans le sens inverse, cela peut *stimuler l'intérêt des responsables de l'école pour se familiariser avec la vie des familles de leurs élèves:* quels sont leurs projets, leurs ambitions, leurs aspirations, leurs ressources, leurs contraintes dans leur vie (de travail, de religion, de quartier, de loisirs) et aussi dans ce qu'ils attendent de l'école.

• Cela peut *réduire la distance entre les générations*, en faisant en sorte que parents et enfants aient une connaissance « de première main » lorsqu'ensemble ils parlent de la vie de l'école ou de ce qu'on y apprend.

• Cela peut *accroître les rapports et les échanges entre les gens d'un même quartier ou d'une même région.*

Une fois établis par l'intermédiaire de l'école, certains contacts peuvent se prolonger en dehors de l'école.

Par exemple, la présidente d'un comité d'école a organisé au cours de l'été « un tour de train à la gare centrale » pour 50 enfants de son quartier qu'elle connaissait déjà: « J'ai donné une responsabilité aux plus « toughs » en leur confiant un petit groupe, et je n'ai pas eu de problème . . . les enfants ont bien aimé ça ».

Ou encore une mère nous confie: « C'est dans le comité d'école que j'ai rencontré des gens qui voulaient élever leurs enfants comme moi je veux élever les miens . . . ils habitent beaucoup plus loin, mais on se voit. . . »

Ainsi, progressivement, les activités de familiarisation débordent l'école elle-même et peuvent constituer *les premiers pas vers une participation communautaire élargie à d'autres domaines* que l'école.

Sous ce rapport, nous avons remarqué *l'importance du rôle du travailleur social de l'école:* sa connaissance d'un milieu peut l'amener à être interprète, dans les deux sens, entre l'école et le milieu.

Par exemple à l'école St-Joseph à Québec, lorsqu'une mère a trop de problèmes avec son enfant, la travailleuse sociale et la psychologue observent la classe avec la mère derrière la vitre d'observation et lui expliquent ce que la jardinière fait avec son enfant (avec l'accord de cette dernière car, « il n'y a pas de cachette »).

Le travailleur social peut aussi discuter avec la jardinière ou avec les professeurs des problèmes posés par un milieu social particulier. Par exemple, le fait qu'un élève ait « fait huit foyers nourriciers en 11 ans ». Ou encore le fait que (comme c'est le cas dans une école) « lorsque sur 1,500 familles il y en a 1,300 qui reçoivent des chèques du bien-être social, il est très important de faire venir les parents en classe pour qu'ils se rendent compte de ce que fait leur enfant et puissent l'inciter à venir à l'école RÉGULIÈREMENT ».

Le psychologue et le conseiller en orientation peuvent probablement jouer le même rôle, surtout peut-être dans un milieu plus favorisé.

Nous nous sommes tout particulièrement étendus sur ces activités de familiarisation mutuelle, parce que nous pensons qu'*elles constituent* ***un pré-requis fondamental*** *aux quatre autres formes d'échanges entre l'école et son milieu* que nous allons examiner maintenant.

Nous avons accordé une place plus importante à l'expérience de maternelle-maison et aux expériences liées aux maternelle-4 ans; c'est parce que ces activités de familiarisation *se situent au tout début de l'expérience scolaire des enfants.*

En effet, des parents ainsi familiarisés pourront-ils, par la suite, se désintéresser de ce qui se passe à l'école? Déjà quelques mères réclament: « on aimerait que ça continue l'an prochain avec la maternelle-5 ans ». Pour les années subséquentes, on ose croire que ces parents déjà familiarisés avec l'école pourraient, de concert avec les enseignants, trouver des moyens inédits de participer à la vie de l'école qu'on ne peut imaginer dans les conditions présentes; et cela, *même pour le niveau secondaire* où les échanges nous semblent plus difficiles actuellement.

Note technique. Les maternelles-4 ans ne sont pas généralisées: il s'agit d'une mesure d'accueil pour les enfants d'immigrants et d'une mesure compensatoire expérimentée dans certains milieux.

II - LES ACTIVITÉS D'INFORMATION RÉCIPROQUE ET DE FORMATION DES PARENTS

Ces activités ont pour but une meilleure connaissance des possibilités de l'école, aussi bien que des possibilités du milieu.

Quand une situation a changé beaucoup en quelques années, comme c'est le cas de notre système d'éducation depuis une dizaine d'années, les gens se trouvent devant des réalités transformées, un peu étranges, avec tout un vocabulaire non familier où l'on ne peut reconnaître ce qui distingue le nouveau et l'ancien: nouveaux programmes, nouvelles méthodes, spécialistes et services aux titres déroutants; lois, règlements et normes « du ministère », niveaux d'autorité divers, etc. L'école est ainsi devenue *en même temps* plus ouvertement et librement accessible à tous *et* plus difficile à comprendre, à aborder, plus hermétique. Il n'est donc pas étonnant qu'on entende tellement de parents (et même de directeurs et de professeurs eux-mêmes) demander de plus en plus *d'informations* pour mieux comprendre les possibilités de l'école d'aujourd'hui. Ce n'est pas sans raison non plus que la Loi 27 définit les activités d'information comme étant l'un des rôles les plus importants des comités d'écoles et de parents. C'est que *l'information est un élément indispensable pour pouvoir entreprendre n'importe quelle forme d'activité* visant à améliorer la vie et les résultats de l'école.

Il faut même *aller plus loin que l'« information » entendue comme une simple transmission de renseignements* parlés ou écrits: lorsque les questions traitées sont assez complexes et longues à décrire, le travail d'information doit aller jusqu'à devenir *une véritable activité de formation* employant des moyens appropriés. Ce n'est pas là un « rêve ambitieux de l'An 2000 »: ce sont des choses bien concrètes qui sont déjà pratiquées actuellement et dont nous allons donner ici quelques exemples.

La majeure partie de l'information va du système scolaire ou de l'École VERS LES PARENTS. Elle emprunte des formes diverses:

Pour informer les parents: des écrits, des assemblées générales, des expositions, l'audio-visuel, des objets éducatifs, des cours.

1 - LA DIFFUSION D'INFORMATION ÉCRITE

• AU NIVEAU DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Au niveau de la commission scolaire, il existe des *bulletins d'information du comité de parents* qui visent à faire connaître aux parents les orientations et les politiques du comité de parents, les projets et les réalisations de ses divers comités d'action. Ces bulletins veulent aussi donner une image des différents comités d'école en soulignant leurs expériences et leurs réalisations.

À Montréal, les régions administratives diffusent des *bulletins de liaison des parents*. Par exemple, la Région II a distribué son bulletin à 14,000 parents pour: « répondre à certaines de leurs interrogations sur les disciplines académiques et diffuser des réalisations majeures de certains comités d'école ». Les régions diffusent également des compte-rendus détaillés de colloques régionaux ou de sondages. Les services de parents de certaines commissions scolaires diffusent eux aussi des bulletins.

• AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

Pour communiquer avec l'ensemble des parents d'une école, certains comités d'école ont créé des *bulletins de nouvelles*.

Ils sont parfois très simples et prennent la forme, comme à l'école Ste-Odile à Montréal, d'une unique feuille ronéotypée: « Nouvelles du comité d'école », qui est transmise chaque mois aux parents; ceux-ci sont ainsi tenus au courant des points discutés à leur comité d'école ou au niveau de leur région, ou encore reçoivent certaines informations sur des problèmes comme le dossier scolaire cumulatif. « Cette feuille a pour effet d'intéresser davantage les parents à l'école, mais cela représente pour moi beaucoup de travail et de temps » nous dit Mme Royer, secrétaire du comité d'école, qui en assume seule la responsabilité.

Dans d'autres cas, les responsables sont plus nombreux et cela permet de produire quelque chose de plus étoffé. Par exemple, le comité d'école de Ste-Eulalie à Montréal publie un bulletin mensuel de 12 pages dans lequel la direction, des professeurs et des élèves rédigent aussi parfois des articles.

• AU NIVEAU DE LA CLASSE

Certains titulaires de classe ont eu l'initiative de fabriquer eux-mêmes une sorte de « *Journal de la classe* » qu'ils transmettent aux parents. Ainsi, Mme Lise MORIN, jardinière de maternelle 4 ans à l'école St-Joseph de Québec, compose elle-même un petit journal que les parents reçoivent 2 ou 3 fois par an dans lequel elle décrit les types d'activités des enfants au cours d'une semaine d'école; elle y publie certains contes composés par les enfants et illustrés par eux; et aussi le texte des chansons apprises en classe, de sorte que les parents puissent les chanter avec leurs enfants.

• AU NIVEAU DU QUARTIER

Plusieurs comités d'école utilisent des moyens de communication déjà existants, tels que le *Semainier paroissial* ou le *journal local* pour transmettre des avis, des invitations, etc. Dans certaines régions, des informations ont même été diffusées au *prône*.

2. LES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES D'INFORMATION

En principe, ce mode d'information a, sur le précédent, l'avantage de mettre les gens en présence et de permettre aux parents, par des questions, de demander des éclaircissements ou des compléments d'information sur des points particuliers. D'autant plus qu'on nous a souvent mentionné que l'information écrite pose un problème: « les gens ne lisent pas les paperasses »; parfois même, le comité d'école n'ayant pas assez d'argent pour expédier ses documents par la poste, ceux-ci (confiés aux élèves) ne se rendent pas: « on en voit traîner partout: sous les tables, dans les vestiaires, dans la rue ».

Par contre on reconnaît que, même si beaucoup de comités d'école ne convoquent pas plus de 2 assemblées générales par an, *beaucoup de parents n'y viennent pas*, soit qu'ils craignent de s'y sentir « gênés », soit qu'ils manquent de temps ou d'intérêt. On a remarqué que les parents se déplacent encore moins lorsque leurs enfants sont dans des classes plus élevées (Secondaire IV, V). Pourtant, les thèmes abordés dans les assemblées générales sont très variés: on y diffuse des informations d'ordre pédagogique, par exemple sur le progrès continu, sur le programme-cadre de français, le choix réel des options, le rôle du conseiller d'orientation; des informations concernant davantage l'organisation scolaire: les périodes creuses, les travaux à domicile, l'insuffisance de « discipline »; on y aborde aussi des questions plus larges: la nutrition, la psychologie de l'enfant, etc.

Ces assemblées générales essaient toutes sortes de formules et ne s'en tiennent pas uniquement à la conférence magistrale par un spécialiste.

Par exemple à Québec, un groupe de comédiens-amateurs membres de comités d'école, la troupe du « Monde ordinaire » fondée par Mme Thérèse CAREAU, prépare actuellement une pièce comique d'environ une heure destinée à informer les parents sur les comités d'école. Ces comédiens-parents qui ont entre 25 et 50 ans ont déjà monté plusieurs pièces, dont « Les Belles Soeurs » et « Aux femmes la politique », et ils ont donné des monologues à la T.V. communautaire; ils cherchent à passer des messages de façon amusante et à démontrer qu'une assemblée d'information n'est pas nécessairement austère et aride.

Un élément de ces assemblées générales nous est apparu comme particulièrement important: c'est « *le café* ». Ainsi que nous l'expliquait la présidente d'un comité d'école: « Ça prolonge la soirée et alors il y a des échanges qui se font . . . durant le café, ça se parle plus, ça se dégêne, les gens se mélangent . . . mais ça coûte cher: on ne va pas loin avec $300 par année pour couvrir toutes nos dépenses ».

3. LES EXPOSITIONS

Elles constituent un moyen d'information particulièrement vivant et propre à intéresser bon nombre de parents.

• L'EXPO-LOISIRS À QUÉBEC

Dans certains cas, les parents participent à l'organisation même de l'exposition. Nous pensons ici tout particulièrement à l'Expo-loisirs organisée chaque année, depuis 6 ans, par le comité de loisirs du comité de parents de la C.E.C.Q.

De nombreux parents, pour la plupart membres des différents comités d'école, contribuent bénévolement à la réussite de cette super-exposition à laquelle 50 écoles envoient les meilleurs travaux manuels et artistiques exécutés par leurs élèves. Cette exposition a permis cette année à de nombreux parents (35,000 visiteurs) d'une part de *prendre connaissance des travaux de leurs enfants de l'élémentaire et du secondaire*, et d'autre part de *se renseigner sur les objectifs, le champ d'action, les moyens de travail et les réalisations d'une soixantaine d'organismes de loisirs* récréatifs ou culturels et de services communautaires.

• UN KIOSQUE-PARENTS DANS UNE EXPOSITION DE TRAVAUX D'ÉTUDIANTS

Dans d'autres cas, comme par exemple à l'école secondaire St-Stanislas à Montréal où nous donnait, le comité d'école se consacre à tenir un kiosque dans une exposition organisée par l'école; à cette occasion, les membres du comité d'école et les autres bénévoles qui leur prêtent main-forte renseignent les visiteurs sur le travail accompli durant l'année par leur comité d'école, répondent à leurs questions, profitant de cette occasion pour les sensibiliser à l'importance du rôle des parents dans l'école et en particulier aux possibilités du comité d'école.

Bien que les parents n'aient eu aucune part dans leur préparation, nous mentionnions ci-dessus 2 types d'expositions plus spécialisées : il s'agit là en effet d'excellents *moyens pour les parents de s'informer eux-mêmes sur ce que font leurs enfants en classe*, par un contact direct et avec les travaux exposés, et avec *les auteurs* des travaux qui, généralement, ne demandent pas mieux que d'expliquer leurs expériences aux leurs éducateurs. Les comités d'école pourraient être particulièrement attentifs à ce genre de manifestation et en tirer parti pour l'information des parents.

• L'EXPO TECHNO-ARTS 1974 À QUÉBEC

Les professeurs et les élèves d'une école secondaire de la C.E.C.Q., le Pavillon Technique, ont toute faite connaître aux parents, employeurs et à la population en général, la qualité de leur travail: les visiteurs ont pu ainsi apprécier des travaux d'ordre technique, de composition photographique, d'estampes, d'impression, et s'informer sur l'orientation de ces spécialités.

• 3 CONFÉRENCES

Plusieurs écoles ont profité du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (A.C.F.A.S.) en mai, à Québec, regroupant de nombreux conférenciers, pour organiser des kiosques très élaborés retraçant parfois le travail de toute l'année d'un groupe d'élèves ou d'une classe, dans les diverses disciplines scientifiques. Les élèves se sentaient là, prêts à compléter les nombreuses explications déjà inscrites par des panneaux, entourant aussi bien des expériences en physique qu'en génétique, en astronomie qu'en biologie, certains professeurs présents, spécialisés pour leurs démonstrations.

4. L'AUDIO-VISUEL AU SERVICE DE L'INFORMATION DES PARENTS

Quelques parents ont découvert que les moyens audio-visuels étaient « une façon de faire valoir le point de vue des parents en sortant de l'ornière habituelle des recommandations qui se perdent dans les dédales administratifs », ainsi que nous l'expliquait un membre du comité d'école impliqué dans de telles expériences.

L'image est aussi un moyen de démystifier un événement et d'y faire participer les absents.

• 5 ÉMISSIONS PRÉPARÉES PAR LE COMITÉ DE PARENTS À LA TV COMMUNAUTAIRE DE QUÉBEC

Le comité de parents de la C.E.C.Q., répondant à une demande de la télévision communautaire de Québec, a confié à une équipe de 8 membres de comités d'école, dont 2 hommes, la préparation de 5 émissions d'une demi-heure sur l'« éducation »; ceux-ci ont accepté le défi et ont entièrement pris en charge les émissions sous la direction de Mme Monique GRÉGOIRE, présidente du comité d'école de St-Pie X.

« Nous n'avions aucune expérience, et pourtant, nous avons employé un moyen que nous ne pensions pas maniable par des parents . . . une quarantaine de parents ont participé aux émissions pendant l'été 1973, ce qui n'était pas trop car nous faisions tout nous-mêmes; la série n'a pas coûté $200 ».

Les différents thèmes : « craintes et espoirs des parents à la rentrée », ou « qu'est-ce qu'un comité d'école », étaient développés sur la base de *témoignages personnels de parents*; « ce fut un moyen d'obliger beaucoup de parents à sortir un peu d'eux-mêmes et à s'exprimer, à sentir la solidarité d'une équipe . . . Parfois il y a eu des suites, une des mères interviewée, par exemple, Mme Thérèse CHÂTEAUVERT, est devenue par la suite présidente de son comité d'école, puis responsable de l'organisation du Congrès des parents de Québec ».

La dernière émission qui portait sur « le

dossier scolaire cumulatif » a, par la suite, été *utilisée comme amorce lors de réunions de secteurs* à la C.E.C.Q.

Chaque émission pouvait être projetée en circuit fermé pour les parents, et éventuellement les professeurs, dans toutes les écoles qui en faisaient la demande, et constituer le point de départ d'échanges sur ces questions.

• 4 ÉMISSIONS EN DIRECT À L'OCCASION DES ÉLECTIONS SCOLAIRES, À QUÉBEC

On a déjà déploré la faible participation de la population à l'élection des commissaires. C'est probablement pour stimuler l'intérêt des parents qu'à Québec, 9 membres de comités d'école ont pris en charge 4 émissions de TV en direct. Ils ont tout d'abord fait des entrevues avec les candidats aux postes de commissaires de la C.E.C.Q.: « répondre à une question devant la caméra, ça engage. . . ».

Puis, à la dernière émission, un groupe de parents a évalué ce qu'ils avaient découvert en regardant les trois premières: « même les commissaires ne se sentent pas beaucoup de pouvoirs . . . pour être commissaire, il faut avoir du temps, être capable de travailler en équipe, accepter d'être contesté. . . ».

• ÉMISSION-REPORTAGE SUR LE CONGRÈS DES PARENTS

À Québec, en mars dernier, quelque 300 parents se sont réunis pendant 2 jours sur le thème: « L'école . . . pourquoi? »; ils ont cherché ensemble dans des ateliers comment mieux assumer leurs responsabilités en matière d'éducation, échangeant leurs vues, leurs connaissances et leurs expériences relatives à leur participation à la vie et à l'action de l'école. Ces échanges ont été résumés dans une soixantaine de recommandations portant en particulier sur l'apprentissage individualisé avec progrès continu, sur la révision de la norme maître-élèves et sur l'enseignement de la catéchèse.

Une équipe de parents sous la responsabilité de Mme Carole ST-PIERRE a réalisé, à cette occasion, un document visuel de 42 minutes: « nous avons tout fait: maniement des caméras, réalisation, animation, montage ». Ce document a permis par la suite à des groupes de parents qui n'avaient pu se rendre au congrès d'y participer tout de même, d'une certaine façon.

• FILM SUR L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE D'UNE ÉCOLE

Dans certains cas où l'ensemble du corps professoral d'une école n'est pas prêt à inviter les parents en classe, un film peut être une bonne façon de faire « voir » aux parents ce qui se passe en classe.

La directrice de l'école Ste-Cécile, à Montréal, a eu l'idée de faire faire un document magnétoscopique sur la vie des élèves de l'école; pour informer *simultanément* les parents et les enseignants de cette école, lors d'une soirée de rencontre. Il y avait environ 2 minutes de film pour *chaque classe* et on s'est arrangé pour donner un aperçu de *chacune des matières*.

Cette assemblée d'information a réuni 300 personnes: « Les parents ont pu voir leurs enfants à l'oeuvre, et les professeurs ont pu se rendre compte de la façon dont ils enseignent . . . cela a provoqué une remise en question chez certains ».

De plus, les élèves avaient vu eux aussi le document magnétoscopique durant les heures de classe, ce qui a certainement été à l'origine d'échanges entre eux et leurs parents par la suite sur ce qui se passe en classe.

5. UNE INFORMATION PLUS « PRATIQUE » PAR DES OBJETS ÉDUCATIFS

L'information peut aussi prendre la forme de ressources offertes par l'école pour l'éducation dans les familles, comme en témoigne *le projet de « matériathèque »* à l'école Louis-Hippolyte Lafontaine à Montréal. Ce projet inédit vise à offrir aux parents un service de *prêts de jouets éducatifs* variés dont les parents, après avoir été familiarisés, pourront se servir eux-mêmes au foyer, pour stimuler le développement personnel de leurs plus jeunes enfants. C'est là *un exemple original de ce que l'école peut faire pour sortir de ses frontières* et *supporter positivement le rôle des parents* comme premiers éducateurs de leurs propres enfants.

6. DES « COURS » POUR LES PARENTS

Pour s'informer, un certain nombre de parents retournent à l'école, tout simplement; leurs « cours » prennent toutes sortes de formes et portent sur des sujets variés.

Un des domaines sur lesquels les parents sentent le plus la nécessité d'avoir une bonne information, c'est celui des méthodes et des contenus nouveaux de l'enseignement: les *façons nouvelles* de faire apprendre, et les *choses nouvelles* que les élèves apprennent aujourd'hui. Parfois, c'est uniquement *une* question précise qui inquiète un parent, et il suffira d'une seule réponse claire pour satisfaire sa curiosité sur le sujet. Dans d'autres cas, c'est *une sorte d'état d'interrogation plus général*, où l'on a l'impression de « ne plus s'y retrouver dans rien »; et les explications avec des mots ne donnent à ces parents qu'une image abstraite et non « vécue » de ce que leurs enfants apprennent et font à l'école. Il y a aussi des gens qui sont mal à l'aise dans de grandes réunions avec des conférences, car ils s'imaginent que l'atmosphère y sera trop imposante ou « officielle ». D'autres, enfin, n'aiment pas lire des « paperasses ».

Devant cette grande *diversité des interrogations* des parents et de leurs *styles de communication préférés*, les directions et les professeurs de plusieurs écoles ont fait preuve, depuis quelques années, d'une imagination assez souple pour adapter leurs efforts d'information aux interrogations et aux styles de communication des parents dans leur milieu particulier. En voici quelques exemples:

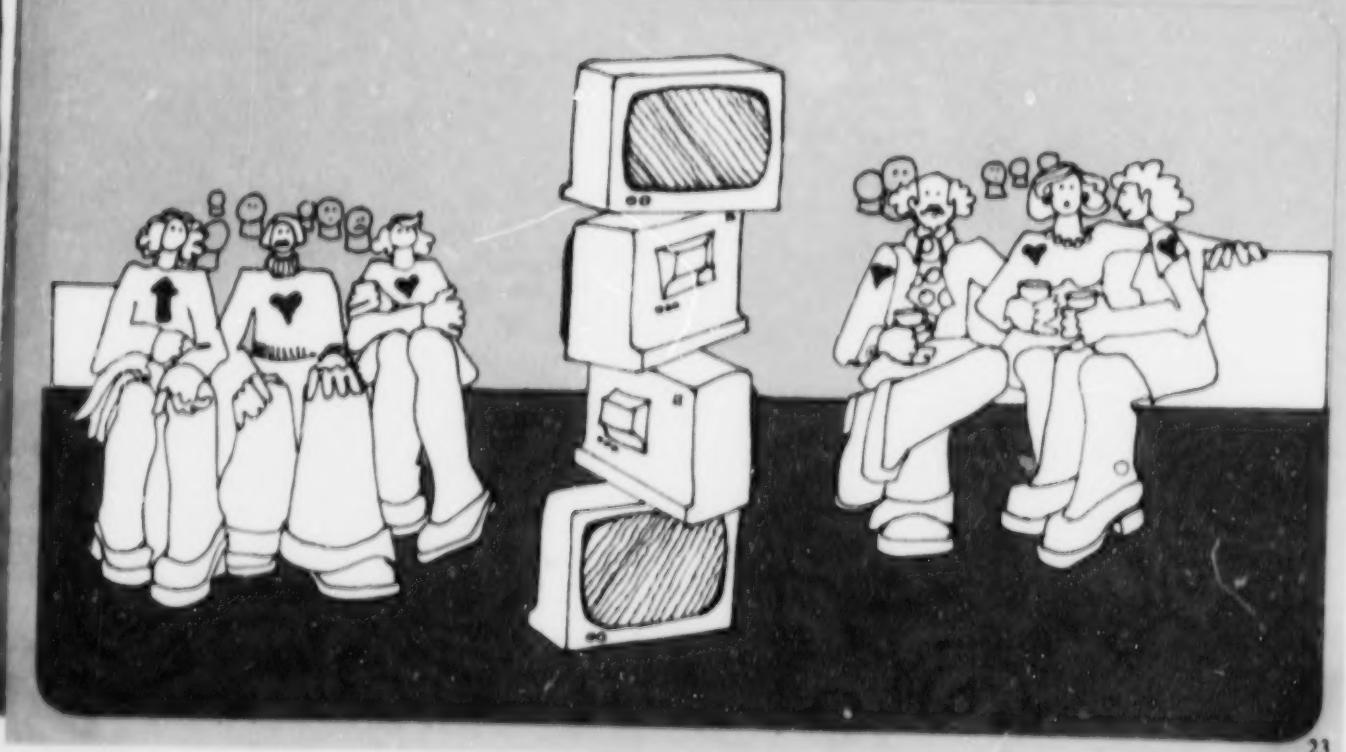
• DES COURS AUX PARENTS SUR LES COURS DE LEURS ENFANTS ORGANISÉS PAR LE SERVICE D'ÉDUCATION DES ADULTES DE LA C.E.C.M.: L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE STE-ODILE, À MONTRÉAL

En collaboration avec la direction de l'école et la C.E.C.M., le comité d'école de Ste-Odile a organisé l'inscription de 136 parents d'élèves à deux séries de cours de 15 semaines, de janvier à mai 1974, pour les initier sérieusement au renouveau pédagogique en français et en mathématiques. La moyenne des présences aux deux cours représentait environ 17% à 20% des familles dont les enfants fréquentaient l'école; selon Mme ROYER, secrétaire du comité d'école, « les gens ont été très assidus parce que c'est un milieu qui s'intéresse beaucoup à l'école et que cela répondait alors à un besoin ressenti ». Il n'y a jamais eu moins de 20 personnes pour une rencontre.

Des parents ont préparé les classes et le matériel pour les professeurs qui animaient ces rencontres. Il y a eu davantage d'échanges et de discussions sur le français (où c'était davantage de l'« *information* ») que sur les mathématiques (où la complexité du sujet en faisait davantage des rencontres de « *formation* »).

L'assiduité des parents a été la plus forte pour les cours portant sur le français au 2e cycle (4e à 6e années): « Le professeur nous a parlé des problèmes qu'il rencontre avec les enfants, comment il a essayé de les résoudre . . . il fait toutes sortes de jeux avec les enfants . . . il leur fait composer des historiettes en changeant des verbes. . . ».

Les parents ont eu l'occasion de faire souvent eux-mêmes des exercices pratiques semblables à ceux auxquels étaient habitués leurs enfants: « pour le « savoir écouter », il nous passe une histoire enregistrée . . . c'est vraiment difficile: on n'est pas habitués à écouter, à mémoriser, à se rappeler. . . Pour le 1er cycle, il nous a montré les différentes méthodes globales de lecture ».



Cette expérience n'a pas, semble-t-il, augmenté beaucoup les échanges entre les parents et les professeurs dans cette école; mais Mme ROYER et Mme NEVEU, que nous avons rencontrées, affirment que cela a beaucoup contribué *à accroître les échanges entre les parents et leurs propres enfants*, lorsqu'il était question entre eux, des matières scolaires: « Comment le professeur t'a-t-il expliqué ça? . . . Tu n'es pas rendu aussi loin que moi . . . les enfants étaient fiers! »

• DES PARENTS À L'ÉCOLE AVEC LES PROFESSEURS DE LEURS PROPRES ENFANTS

Dans d'autres cas, ce genre d'information-formation semble accroître beaucoup les échanges entre parents et professeurs d'une école: ce sont *toutes les expériences où les professeurs font vivre eux-mêmes le soir aux parents de leurs propres élèves ce que ces derniers ont vécu pendant le jour.*

Nous pensons ici aux « *Rencontres du jeudi* » *à l'école St-Charles, à Montréal*, où les professeurs de maternelle, 1ère et 2e année, ont accepté de donner aux parents le soir, une fois pour chaque matière, les cours donnés aux élèves le jour, en utilisant les mêmes méthodes. Cela a permis aux parents de saisir ce qu'étaient par exemple un « bloc logique » ou une « classe-atelier », bien mieux que par la meilleure des conférences. Ainsi que nous l'expliquait une mère: « Après, c'est plus facile pour nous de parler avec le professeur et de comprendre nos enfants . . . ça fait que LES LIENS SONT BIEN FAITS ».

Nous pensons encore à certaines « *maternelles-parents* » où les parents revivent pendant toute une soirée, une journée de maternelle, avec l'exercice de langage, la collation, la sieste, le bricolage, etc.: « Après, on a su ce que c'était, la maternelle ».

Pour le secondaire, il existe un projet similaire pour l'automne à la polyvalente Pierre Dupuy à Montréal, où les parents revivront le soir certains *thèmes* vécus par les élèves pendant le jour, pour les cours d'*information scolaire*, de *catéchèse* et de *sciences morales*.

• UNE JOURNÉE D'INFORMATION CONCENTRÉE POUR PLUSIEURS COMITÉS D'ÉCOLE

Une expérience un peu semblable a été réalisée à la polyvalente Louis St-Laurent d'East Angus, avec toutefois quelques différences notables. C'était *une journée complète d'information* (tenue un dimanche) sur le renouveau pédagogique; la rencontre visait *les parents membres des 6 comités d'école* de La Sapinière, soit une cinquantaine de personnes. L'information donnée par des spécialistes portait sur les objectifs de l'école élémentaire, sur les nouveaux programmes en français, en mathématiques, en catéchèse, et enfin sur l'enseignement à l'enfance inadaptée. Les parents ont vécu « l'expérience de leurs propres enfants en redevenant eux-mêmes élèves ».

« *La rencontre avait été organisée par la commission scolaire conjointement avec le comité de parents* », écrit Réal LANTHIER dans un article sur cette expérience, publié déjà dans Éducation-Québec (numéro de mars 1974, pp. 11-12). Cet exemple illustre un projet d'information adapté « sur mesure » à un groupe particulier, et dépassant le niveau d'une seule école. En se regroupant ainsi pour avoir de l'information, les comités d'école peuvent pallier, dans une certaine mesure, au manque de ressources financières.

• DES COURS SPÉCIAUX POUR LES MEMBRES DES COMITÉS D'ÉCOLE À LA C.E.C.M.

Chaque année, dans chaque école, un groupe de parents qui souvent ne se connaissaient pas auparavant, vont devoir *travailler ensemble pendant 8 mois*. Or bien souvent, ces pères et ces mères n'ont aucune expérience du travail en groupe et beaucoup se sentent très démunis face à l'action.

Voilà pourquoi, à la C.E.C.M., le service d'éducation des adultes, en collaboration avec l'Office des relations publiques, a organisé depuis 4 ou 5 ans différentes séries de cours gratuits spécialement destinés aux membres des comités d'école: « 1,000 parents environ en profitent chaque année », nous dit M. Jean-Claude RONDEAU, responsable de ces cours; « jusqu'ici l'intérêt des gens a été plus marqué pour l'aspect relations interpersonnelles; je pense que des cours sur des sujets moins généraux et plus directement « pratiques » intéresseraient les parents *dans une seconde étape*, **s'il y avait une continuité des comités d'école**: par exemple sur la fonction de secrétaire, sur le rôle du Président et ses rapports avec les directions, sur la prise de décision, sur le leadership formel et informel, etc. . . Nous pensons organiser des cours sur n'importe quelle dimension des relations humaines ou du travail en groupe. . . ».

Le Service d'éducation des adultes propose plusieurs formules: une session de base (20 heures en 2 fins de semaine) qui peut s'adresser à des gens de plusieurs comités ensemble et des sessions plus spécialisées comme par exemple « le jeu des influences dans un groupe »: il y a aussi des sessions spéciales pour un seul comité, qui portent cette fois sur « le vécu réel » de ce groupe; très souvent, les sessions ont lieu dans l'école même du comité.

En général, les parents apprécient beaucoup ces « cours » dont certains commentaires évaluatifs sont éloquents: « Moi j'ai commencé à être moins timide car je suis très renfermé ». . . « J'ai réussi (j'espère) à mieux écouter les autres, les laisser exprimer leurs idées jusqu'à la fin ».

• DES SESSIONS DE FORMATION POUR LES RESPONSABLES DU COMITÉ D'ÉCOLE, À LA C.E.C.Q.

À Québec, le comité de parents de la C.E.C.Q. a organisé *une journée d'étude pour les Présidents* des comités d'école dans le but d'aider chacun à mieux saisir et exercer son rôle de président et d'animateur. Il a également réuni *les secrétaires* et *les trésoriers* pour leur donner des informations d'ordre pratique sur leur rôle au sein du comité de parents: que doit contenir un procès-verbal; comment faire un rapport annuel ou un endossement; comment tenir les livres, etc.?

• UN PROGRAMME D'INFORMATION «EN BOULE-DE-NEIGE»: UNE EXPÉRIENCE DU SERVICE D'ÉDUCATION DES ADULTES À PLESSISVILLE (C.S.R. BOIS-FRANCS)

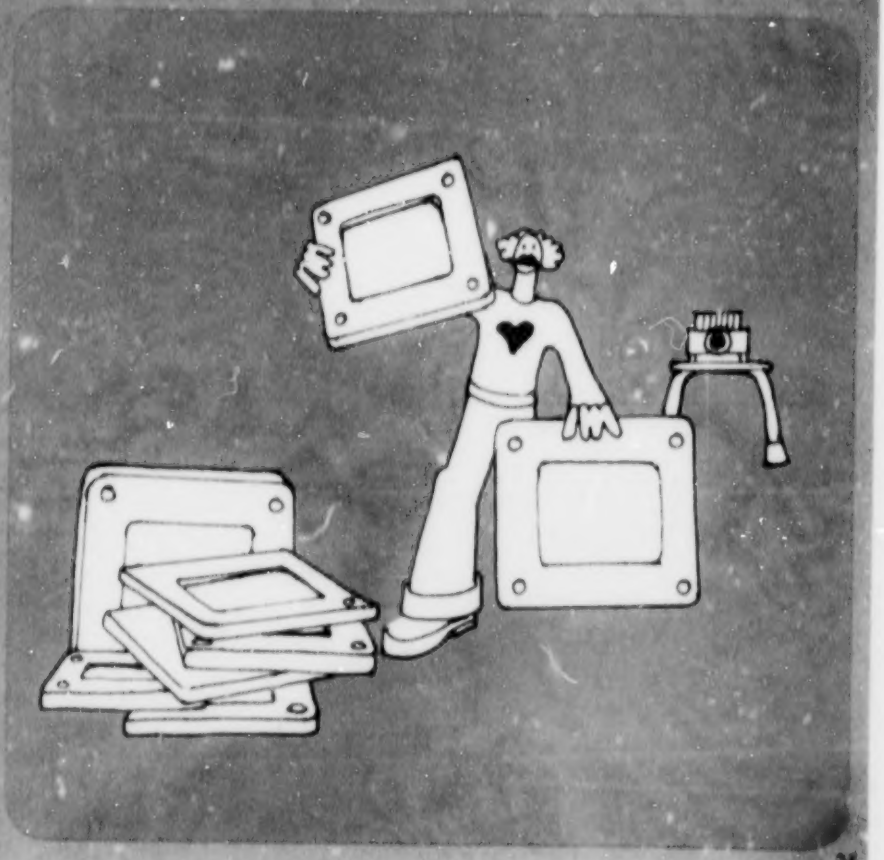
Cette expérience est intéressante à plus d'un titre. D'abord, *elle constitue un cas où l'éducation des adultes « ferme la boucle » pour rejoindre l'éducation des jeunes.* M. Yvon CAMIRAND, directeur des cours aux adultes pour le secteur Plessisville de la C.S.R. Bois-Francs supervisé par M. L. DANCAUSE, directeur des services, a organisé une série de cours intitulée « Qu'est-ce qui se passe en éducation », à l'intention de tous les parents et contribuables de son secteur, et visant à leur donner une information aussi détaillée que possible sur le système d'éducation d'aujourd'hui.

Il a d'abord commencé par rencontrer un nombre considérable de personnes membres de diverses associations sur son territoire et leur a demandé de décrire leurs préoccupations dans la vie. En particulier, il en ressortit que les gens étaient inquiets de leur capacité de remplir leur rôle de parents, et souffraient de manquer presque totalement des informations nécessaires pour aider leurs enfants à l'école. Poussant plus loin, on a fait préciser encore davantage les questions particulières que ces parents se posaient au sujet du système scolaire: D'où sont venus tous ces problèmes dont on parle tant? Qu'est-ce que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent? Quels sont les programmes d'études à l'élémentaire et au secondaire? Y a-t-il des débouchés en formation professionnelle? Quelle est l'organisation d'une commission scolaire? Quelles sont les conditions de la « gratuité » scolaire? Et bien d'autres questions encore!

À partir de ces groupes de questions, *une série de 10 rencontres* fut bâtie, chacune étant centrée sur un thème différent. La série complète annoncée dans le journal local coûtait $5 par couple; ce montant devant servir à couvrir les frais du café. Contrairement à toutes les attentes sceptiques, environ 150 personnes se sont inscrites; il en est même venu d'autres par la suite, portant le nombre total des inscriptions à 180 au bout de quelques semaines! Ce qui est remarquable aussi, c'est qu'un bon nombre de ces personnes venaient de plusieurs municipalités plus ou moins éloignées de Plessisville; en hiver surtout, cela permet de mieux reconnaître leur degré d'intérêt et leur désir de s'informer! Les présences se sont maintenues autour de la centaine (une moyenne de 117 personnes venant de *22 municipalités différentes;* le nombre de participants est parfois monté à 150).

Les objectifs visés par ce programme d'information étaient:

- de *fournir des informations* et de *répondre* aux questions,
- d'inciter différents éléments de la population à *discuter ensemble* des problèmes d'éducation et
- d'inciter les participants à *chercher ensemble des solutions* à ces problèmes.



Chaque rencontre débutait par une conférence, suivie d'une période de discussion en petits groupes, avec retour en plénière pour une période finale d'échanges avec le conférencier. Les groupes de discussion étaient animés par des membres de comités d'écoles et même dans un cas, par une dame commissaire. L'envoi des milliers de lettres d'invitation à la population avait été organisé avec l'aide bénévole de plusieurs étudiants de la polyvalente de Plessisville. On a fait venir du Ministère des documents d'information sur plusieurs sujets.

Chaque conférence et période de questions était enregistrée sur bande magnétoscopique; un résumé de conférence a été demandé à chaque conférencier et les animateurs ont obtenu des résumés des discussions de groupe. Les résumés des conférences ont ensuite été expédiés à chacun des participants inscrits.

– *La boule de neige*. . . Déjà avant la fin de la série, des participants de plusieurs municipalités ont spontanément conçu l'idée d'entreprendre eux-mêmes, dans leur propre milieu, des projets d'information un peu semblables, afin qu'une plus forte proportion des parents connaissent mieux leur système d'éducation. Yvon CAMIRAND avait déjà prévu (et souhaité, sans le dire, parce qu'il voulait que l'idée vienne des gens eux-mêmes) cette éventualité. C'est précisément pour cela qu'il avait fait enregistrer les conférences et obtenu des résumés écrits: afin que ce matériel puisse servir de documentation pour des activités ultérieures où cette information pourrait se multiplier encore davantage grâce à l'initiative des participants eux-mêmes. Comme la majorité des participants étaient des membres des comités d'écoles et de parents, on peut supposer que *leur capacité de jouer leur rôle d'informateurs auprès de l'ensemble des parents* a été *renforcée* par cette série de cours. L'effet de multiplication en « boule de neige » manifesté par l'intention chez plusieurs, de reprendre et de prolonger une action d'information du même genre dans leurs localités respectives, semble en tout cas l'indiquer. Le Service d'éducation des adultes n'aura plus alors l'initiative, mais il jouera, dans un second temps, *un rôle de support à des projets conçus et menés par les groupes de parents eux-mêmes, au niveau de* **leur école** *avec leurs professeurs et leur direction.*

Notons enfin un événement qui a été suscité indirectement par ce programme d'information, et qui a eu un effet de familiarisation personnelle entre la direction, les professeurs, les parents et les enfants d'une école de la région. À la suite de quelques rencontres dans la série de cours, un groupe de parents d'une municipalité avoisinante a eu l'initiative *d'organiser « un samedi de jeux » pour les enfants d'une école d'environ 200 élèves*, avec la collaboration de la direction et des professeurs; un peu plus de 500 repas ont été servis ce midi-là à la cafétéria de l'école, ce qui donne une idée de la « soif de rencontre » qu'il y avait dans ce milieu! Les jeux étaient organisés par les élèves eux-mêmes, tandis que parents, directeur et professeurs bavardaient entre eux et participaient aux jeux et aux sports avec les enfants. « Ils n'ont pas discuté d'éducation, ce n'était pas le moment; mais ils préparaient le terrain pour la prochaine fois. . . »

• INFORMER L'ÉCOLE SUR SON MILIEU: LES PARENTS COMME ENQUÊTEURS ET SOURCES D'INFORMATION POUR L'ÉCOLE ET POUR LES AUTRES PARENTS

On pense habituellement, quand on entend le mot « information », à des renseignements venant de l'école *aux* parents, afin que ces derniers connaissent mieux le monde scolaire. À la polyvalente Pierre Dupuy, à Montréal, on a compris toute *l'importance que peut avoir une information circulant également du milieu vers l'école*. M. Guy BOLDUC, travailleur social de l'école, et Mme Marie-Paule MARCEAU, responsable des projets dans l'Opération-Renouveau, ont préparé un projet d'enquête par sondage, accepté par la direction et le comité d'école, sur les « *valeurs, perceptions, aspirations et besoins des parents des élèves de Pierre-Dupuy en relation avec l'école* » dans le but de réaliser un plus grand rapprochement école-parents.

La recherche a été faite au moyen d'un questionnaire de 135 questions posées à un échantillon de 487 parents des élèves de l'école en avril 1974. Les entrevues ont été faites par 23 parents membres du comité d'école et du « comité général des parents » de l'école. Ces parents ont suivi *une session de formation* de 30 heures, organisée par M. BOLDUC, pour se préparer et s'exercer à la technique des entrevues et pour acquérir le sens du « secret professionnel », ainsi que les autres. Sur 487 entrevues, 444 questionnaires ont été complétés (un rendement de 91%, dont bien des firmes de sondages professionnels seraient très fiers!). Cela s'explique fort probablement par le fait que c'étaient *des parents* qui interrogeaient d'autres parents de la même école, sur rendez-vous à domicile, ce qui inspirait déjà une certaine confiance et suscitait l'intérêt des gens autour de préoccupations communes.

De plus, les parents-interviewers avaient participé à deux séances de révision du questionnaire et avaient suggéré plusieurs modifications utiles.

Pour ces 23 parents-interviewers, l'enquête a été l'occasion d'un contact direct exceptionnel avec l'école et avec un grand nombre de personnes de leur quartier: « une révélation; des surprises agréables... et des tristes ». – « Je ne savais pas que les gens étaient aussi accueillants, recevants ». – « Cela m'a fait prendre conscience des situations difficiles et misérables de certains enfants », disait Mme Jeanne-Mance DESCHÊNES, présidente du comité d'école. Lors du premier contact téléphonique, les parents-interviewers ont souvent obtenu la réaction suivante: « mon enfant a-t-il fait quelque chose de pas correct? »; car beaucoup de parents n'avaient même pas lu la lettre d'introduction reçue quelques jours plus tôt. Quant à la participation des pères: « Très souvent le père était là, mais il ne voulait pas parler... on n'a eu que 10% de cas où le père ET la mère ont répondu ».

Dans la lettre de présentation qui précédait chaque entrevue, le directeur de la polyvalente M. René HOTTE, expliquait ainsi le but et la portée de cette recherche: « *L'école ne peut oeuvrer efficacement sans connaître vraiment les aspirations et les besoins des parents du milieu (...). Nous espérons à l'aide de ce travail procéder à un rapprochement école-parents en connaissant mieux le milieu dans lequel nous vivons* ». Une fois que les réponses auront été compilées et analysées par le travailleur social, le rapport final, en plus de fournir à la direction des éléments précieux et éclairants pour mieux ajuster les services de l'école sur les préoccupations des parents et des élèves, sera discuté également cet automne avec le plus grand nombre possible des parents intéressés.

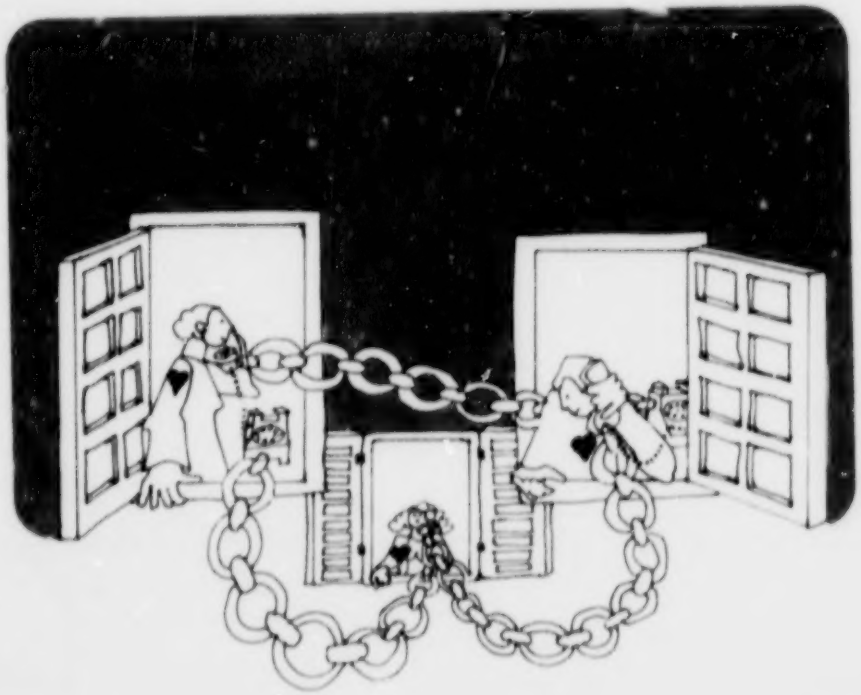
Des mères qui avaient fait les entrevues nous ont assuré que tous les parents interviewés étaient très intéressés à « voir les résultats » de la recherche. L'entrevue faite à la maison était aussi un bon moyen déjà de stimuler l'intérêt de ceux qui participent très rarement aux affaires scolaires: « Il y a des gens qui ne seraient jamais allés à des réunions à l'école... se lever au micro dans une salle, ça gêne... mais quand on allait *chez eux*, ils en profitaient pour parler de ce qui les tracassait par rapport à l'école » (en plus de répondre aux questions qui leur étaient posées); « on se rend compte que beaucoup de parents ont gardé une grande agressivité de ce qu'ils ont subi... ils ignorent les services qui existent à l'école ».

Ces entrevues ont été également un outil nouveau qui a pu servir à élargir encore le cercle des relations sociales de plusieurs personnes. Par exemple, plusieurs des mères qui avaient fait des entrevues ont eu la surprise d'être saluées, sur la rue, par des enfants qui les reconnaissaient. Elles se demandaient: « C'est l'enfant de qui, celui-là? » Puis elles refaisaient mieux connaissance avec l'enfant, en le situant par rapport à sa famille.

Ou encore: « J'ai dit à Mme Z: si vous êtes gênée de venir à une réunion à l'école lâchez-moi un coup de téléphone; vous passerez me prendre et j'irai avec vous ». Et aussi: « ça oriente autrement les bavardages de porte à porte ou de fenêtre à fenêtre ».

Les responsables du projet souhaitent que des expériences semblables soient faites ailleurs également, ce qui permettrait d'établir des points de comparaison variés entre des milieux différents, et de mieux comprendre de quoi une école doit tenir compte quand elle veut adapter ses divers services à son milieu, étant donné qu'une solution très valable pour un milieu particulier peut ne pas s'appliquer aussi bien ailleurs. Il semble, en tout cas, que d'autres milieux aient manifesté déjà un certain intérêt dans ce sens: « Pourquoi ça ne se ferait pas pour notre école aussi? ».

Ajoutons seulement que, pour qu'une telle expérience soit transposable ailleurs, il est peut-être nécessaire que l'état des relations entre l'école et les parents soit *déjà* marqué par des communications assez ouvertes et une base de confiance mutuelle suffisante. Comme le disait l'une des mères que nous avons rencontrées chez Mme DESCHÊNES: « Aujourd'hui, les autorités de l'école se mettent tellement à notre niveau que ce n'est plus tellement gênant pour les parents de les rencontrer ».



III – LES «ACTIVITÉS DE SUPPORT» OU CONTRIBUTIONS INDIRECTES DES PARENTS À L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

Nous abordons ici des activités où les parents font quelque chose, contribuent de façon concrète à la vie de l'école, mais sans que cette contribution touche directement l'essentiel de la vie de l'école: la formation des élèves. Le type d'activités que nous décrirons ici constitue plutôt un support extérieur donné par les parents à ce que font les professeurs et la direction.

Nous les appellerons donc des activités de support.

Ces activités sont assez variées et visent à rendre une foule de services différents, grands et petits, qui sont utiles à ceux qui organisent directement les activités éducatives des élèves. Mais en même temps, ces activités d'aide indirecte sont aussi des occasions précieuses de contact direct qui permettent aux parents et aux responsables de l'école de se familiariser mutuellement.

Il semble qu'on puisse regrouper ces activités de support en 2 grandes catégories.

1. LES ACTIVITÉS VISANT À EN FINANCER D'AUTRES

Le but premier de ce type d'activités est de «ramasser de l'argent» soit pour financer certaines activités éducatives désirées par les parents et pour lesquelles le budget de l'école ne prévoit rien ou pas assez, soit pour procurer aux élèves certains «extras» propres à accroître la dimension «humaine» de l'école.

L'imagination des parents des comités d'école se révèle en la matière presque sans limites. Plusieurs des activités de ce type ayant déjà été mentionnées parmi les «activités de familiarisation», nous n'en indiquerons ici que quelques-unes. À côté des nombreuses «campagnes de vente de stylos», des «ventes de palettes de chocolat» et des «ventes de la bougie du Carnaval», des bazars et «foires annuelles» avec jeux, ventes d'aliments et d'articles divers ou des soirées dansantes ou récréatives, on remarque particulièrement:

• UN «MARCHETON»

Un «marcheton» organisé par le comité d'école de l'école Chanoine Côté à Québec: près du tiers des élèves de cette école ont marché, recueillant ainsi un montant de $1,924. Le comité d'école de St-Jean-de-Brébeuf à Montréal a organisé lui aussi un «marcheton».

• UN «BERCETHON»

Cette activité consiste, pour plusieurs élèves (ou professeurs) à se bercer sur leurs chaises respectives pendant un nombre d'heures déterminé, chacun devant se trouver le plus de commanditaires possibles qui paient 25 cents, 50 cents ou même 1 dollar l'heure de «berçage»; les commanditaires peuvent venir vérifier sur place et encourager les «berceurs».

• LA CUEILLETTE DES POMMES À ROUGEMONT

La cueillette des pommes à Rougemont organisée par le comité d'école de Jeanne Le Ber à Montréal qui voulait «recueillir de l'argent *sans quêter* mais en travaillant nous-mêmes»; c'est ainsi que 9 mères de famille sont «parties pour les pommes» une journée complète et ont versé leur «salaire» dans la caisse pour la classe-neige.

• LA COLLECTE DE BOUTEILLES VIDES ET DE PAPIER JOURNAL

La collecte de bouteilles vides et de papier journal: le comité de citoyens du quartier, un groupe de parents de l'école J.J. Olier à Montréal s'est employé à en organiser le ramassage et l'entreposage («ça prend de l'espace») en vue de financer, ici aussi, les classes-neige.

• LA VENTE DE TRAVAUX D'ARTISANAT

La vente de travaux d'artisanat (émaux sur cuivre, napperons, objets de cuir, etc.) provenant d'un concours lancé auprès des parents et des élèves par un comité d'école de Montréal; ou encore fabriqués par des dizaines de parents se rencontrant une fois par semaine, comme à l'école St-André Apôtre à Montréal.

• DES «MARCHÉS AUX PUCES»

Des «marchés aux puces», et même un «super-marché aux puces».

• DES DÉFILÉS DE MANNEQUINS OU PARADES DE MODES

Ces activités visant un certain support financier ont toujours le résultat de mettre des gens à l'oeuvre ensemble et de faire se rencontrer parents, direction, professeurs et élèves «au bénéfice de tous les enfants de notre école». Le plus souvent, elles servent à financer des «classes de neige» ou des «classes ouvertes» pour un ou plusieurs groupes d'élèves, des visites culturelles ou industrielles, certaines activités parascolaires ou sportives. Elles servent encore à acheter davantage de matériel didactique, ou à acheter divers objets pouvant servir de «récompenses» lors de compétitions ou concours divers: médailles, etc. L'argent recueilli est encore utilisé pour acheter ou confectionner les «cadeaux» donnés aux élèves lors des différentes fêtes de l'école: arbre de Noël, Carnaval, St-Valentin, anniversaires, etc.

Mais parfois, assez rarement cependant, le comité d'école réussit à *rassembler toute l'école pour un service à la communauté environnante:*

• OPÉRATION-DÉPANNAGE LOCALE

Constatant les difficultés de certaines familles, liées à la grève des postiers alors en cours, le comité d'école de l'école St-Stanislas à Montréal a lancé un appel à tous les parents d'élèves; il a reçu environ 600 articles avec lesquels il a confectionné des boîtes: «On a reçu suffisamment de victuailles pour nourrir 16 familles durant plusieurs jours». La rapidité et l'efficacité de l'organisation ont été remarquables; le comité d'école a demandé la collaboration des responsables de la St-Vincent-de-Paul qui se sont chargés de la distribution des boîtes.

• OPÉRATION DÉPANNAGE-INCENDIE

2. LES ACTIVITÉS D'ENCADREMENT OU DE SOUTIEN

Ces activités constituent véritablement *un service* que les parents rendent à l'école en donnant, presque toujours *bénévolement*, de leur temps, de leur énergie et de leur savoir-faire.

• ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES AUX VISITES ÉDUCATIVES OU INDUSTRIELLES

C'est une forme d'aide très répandue. Parfois, les parents organisent eux-mêmes les visites et choisissent les lieux, parfois ils se contentent de faire le transport des enfants avec leurs voitures; dans d'autres cas ils encadrent les élèves dans l'autobus scolaire, dans le métro ou dans la rue, lorsque le lieu visité n'est pas très loin de l'école.

Par exemple, à l'école Victor Rousselot, à Montréal: « On a emmené les petits de la maternelle rencontrer les pompiers, visiter un petshop au Centre d'achats, voir les animaux au Parc Lafontaine: il y avait une maman pour 2 enfants . . . tout s'est très bien passé ».

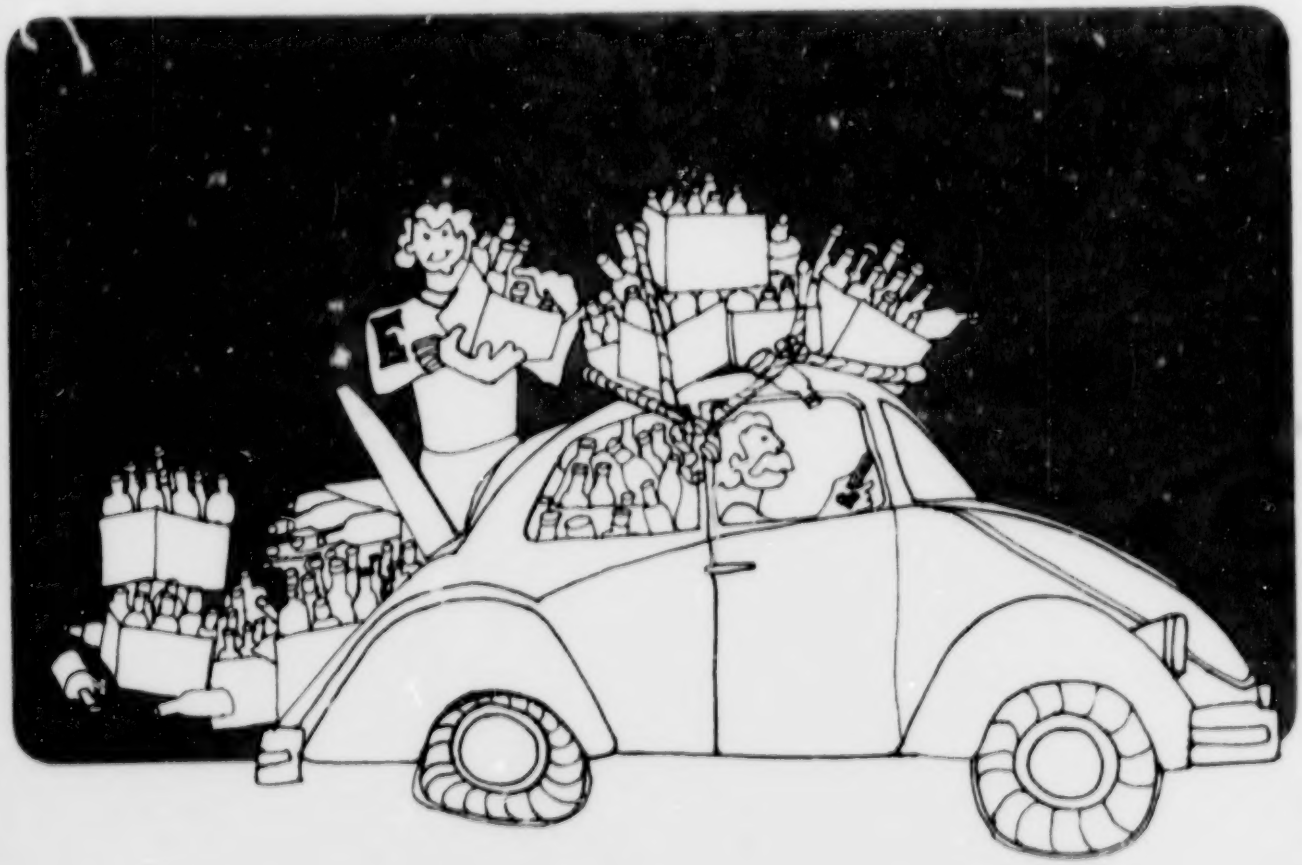
C'est ainsi que beaucoup d'élèves peuvent profiter de sorties éducatives très variées dont nous donnerons seulement quelques exemples ici: une ferme expérimentale, un hangar d'Air Canada, une boulangerie, l'Aquarium, un jardin zoologique, un bateau militaire, le planétarium, un marché en plein air, l'enregistrement d'une émission de T.V. pour enfants en studio, etc.

• SURVEILLANCE DES ÉLÈVES À LA PISCINE

« Pendant 12 semaines nous avons conduit les 60 enfants à la piscine: on se met aussi en costume de bains, on les surveille et on les encourage. . . puis il faut les faire se rhabiller et se dépêcher. . . ils crient dans l'autobus scolaire. . . c'est fatigant, mais ça vaut la peine ».

• DISTRIBUTION DES COLLATIONS

Dans toutes les écoles dites « désignées », chaque matin, un certain nombre de mères (les « marraines ») viennent préparer et distribuer à chaque élève les compléments de nourriture qui sont attribués à ces écoles.



• SURVEILLANCE ET PARTICIPATION AUX RÉCRÉATIONS

Dans quelques écoles élémentaires, on a demandé à certaines mères de se tenir dans la cour de récréation (dans le but d'éviter qu'il y ait trop de batailles); elles tournent la corde à danser, organisent des jeux . . . mais cela ne va pas toujours tout seul! Il y a eu également des essais de poster certains parents dans les corridors et dans les escaliers pour « canaliser » la circulation lors de l'entrée des élèves.

• AIDE À LA BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE

Dans de nombreuses écoles (surtout élémentaires), des groupes de parents ont pris en main l'organisation de la bibliothèque: ils classent les volumes sur les étagères, les réparent, s'occupent du fichier.

À l'école St-Pie X, à Québec, 2 parents vont chaque soir reclasser les volumes après que les élèves les ont utilisés dans la journée.

À l'école secondaire Poly-Jeunesse à Fabreville, 4 à 5 mères se relaient chaque jour à la bibliothèque pendant l'heure du dîner, car c'est l'heure d'affluence: 100 à 150 élèves viennent à cette période retourner les volumes et en sortir d'autres.

À l'école Laurier et à l'école Champagnat, à Montréal, 10 parents dans chaque école ont formé une équipe qui a décidé de rendre les bibliothèques plus fonctionnelles. Sous la direction de Mme Nicole AUGER qui se rend sur les lieux 5 jours par semaine, ils ont pris en main l'inventaire des 5,000 volumes, qui n'avait jamais été fait. Se basant sur la classification Dewey qu'ils ont subdivisé davantage, ils ont classé les livres par thèmes en 3 catégories: la recherche, la fiction, les collections, ce qui en facilite l'accès aux élèves comme aux professeurs: « On a travaillé 2 ans pour fabriquer des cahiers-index que les élèves pourraient feuilleter, car ils sont trop jeunes pour utiliser le classeur Dewey. . . Au début j'ai demandé les conseils d'une personne du Service des bibliothèques de la commission scolaire; maintenant, une personne-ressource de la région vient me rencontrer et m'expliquer des choses quand j'en ai besoin. . . Le principal nous donne l'entière responsabilité de ce travail; nous avons même l'initiative pour les commandes: lorsque nous nous apercevons qu'il n'y a pas assez de livres sur un sujet, je remplis les formules de réquisition pour le matériel et même pour les livres. . . Les professeurs collaborent beaucoup; nous allons prendre le café à la salle des professeurs ».

Chaque jour, 2 parents se rendent dans chaque école et cataloguent les livres nouvellement arrivés (numéro, code, carte pour le classeur) en plus d'entretenir les autres livres: « Chaque année, il a fallu trouver de nouveaux parents et les initier; d'année en année ceux qui restent font des choses plus difficiles ».

« Cette année, ainsi que nous l'avions suggéré au comité d'école qui l'a demandé, on va ouvrir un Centre de recherches pour les élèves de 3e année sur leur étage, avec coin d'audio-visuel (machine enregistreuse, projecteur à diapos), coin-détente, coin-recherche ».

• CHAÎNES TÉLÉPHONIQUES OU COMITÉS D'APPELS TÉLÉPHONIQUES

Plusieurs comités d'écoles ou « comités de marraines » ont organisé de ces chaînes téléphoniques qui permettent de rejoindre assez rapidement tous les parents d'une école.

À l'école Lambert Closse, à Montréal, une telle « chaîne » a permis de quadrupler le nombre de participants aux réunions générales.

Dans quelques écoles, ces « chaînes » ont fonctionné pour tenter de faire diminuer le taux d'absentéisme chronique chez les élèves: « Pour lutter contre l'absentéisme, il faut téléphoner aux parents à chaque absence . . . or au secondaire, c'est un problème car très peu de professeurs appellent les parents, chacun ayant affaire à 120 élèves!. . . »

• HABILLAGE DES ENFANTS DE LA PRÉ-MATERNELLE

À l'école St-Joseph à Québec, 2 mères viennent *chaque jour à la fin de la classe* aider à habiller les enfants de 4 ans: « C'est une aide précieuse, car il s'agit de faire acquérir des habitudes aux enfants, de les rendre capables de s'habiller seuls, vite et bien, et *non pas de faire à leur place* », nous dit Mme Lise MORIN, la jardinière.

• EXPOSITION DU LIVRE

À plusieurs endroits (écoles St-Paul Apôtre et St-Pie X à Québec, école St-Albert Le Grand à Montréal), le comité d'école a organisé des Expo-volumes ou Journées du livre, généralement en collaboration avec des maisons d'édition: « C'est une occasion pour les élèves de feuilleter des livres, c'est stimulant . . . près de 2,000 volumes étaient à leur disposition: encyclopédies, volumes d'histoire, de sciences . . . on a vendu pour près de $1,000 en 2 jours; cela rapporte un peu à la caisse du comité d'école qui a 20% sur les ventes.

• SURVEILLANCE DES DÎNERS

Cette activité qui mobilise régulièrement un certain nombre de parents dans beaucoup d'écoles est l'une des rares qui soit *rémunérée*, ce qui peut, parfois, soulever certaines interrogations chez les autres mères bénévoles: « pourquoi moi je ne suis pas payée? je fais plus d'heures qu'une telle! »

• ORGANISATION D'UNE OLYMPIADE

Parfois, les parents du comité d'école prennent en charge complètement l'organisation d'une olympiade comme à l'école St-Paul Apôtre à Québec, parfois ils prêtent leur concours pour « seconder les efforts du professeur spécialisé et des professeurs titulaires ».

• COLLABORATION À L'ORGANISATION DES CLASSES-NEIGE

En plus de fournir les sommes nécessaires, certains comités d'école participent à l'élaboration technique du projet. Par exemple, à l'école Frontenac à Montréal, des parents ont préparé la nourriture de 3 jours pour 300 élèves, ainsi que certains équipements. Ailleurs, 13 parents ont accompagné les enfants pour prendre charge de l'organisation matérielle du séjour.

• MISE SUR PIED DE CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES

Considérant cela comme un apprentissage important, certains parents n'ont pas ménagé leurs efforts pour organiser et faire fonctionner chaque semaine une caisse scolaire: « c'est du trouble, il faut installer les tables, les professeurs doivent renouveler la mémoire aux enfants et ça les dérange . . . mais ça vaut la peine ».

• ASSISTANCE POUR LE MONTAGE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

Dans beaucoup d'écoles, des pères et des mères donnent un coup de main pour monter une comédie musicale ou une pièce de théâtre; à ces occasions ils assument les tâches de directeur musical, costumiers, décorateurs et même metteurs en scène.

• ORGANISATION ET SURVEILLANCE DE GARDERIES POUR LES PARENTS

On s'est aperçu à certains endroits que les parents viennent plus nombreux lorsque les réunions ont lieu le jour (le soir beaucoup de pères travaillent, il y a des problèmes de gardiennes).

Voilà pourquoi plusieurs comités d'école ont organisé un service de garderie à l'école. Les mères qui ont de jeunes enfants peuvent ainsi assister aux réunions qui ont lieu pendant les heures de classe (toutes les semaines à certains endroits), pendant que d'autres mères, s'occupent des enfants.

Des parents s'occupent encore d'aller chercher des films pour les besoins des professeurs, de faire fonctionner un magasin scolaire, de classer des documents pour le fichier de l'école, etc.

Comme on peut s'en rendre compte, ces activités de support sont nombreuses; elles paraissent constituer, dans beaucoup d'écoles, *le maximum d'intervention des parents « toléré »* par les « gens de l'intérieur »; cette limite à l'action directe des parents sur la formation de leurs enfants semble d'ailleurs entérinée par un grand nombre de parents eux-mêmes, qui nous l'ont exprimé de différentes façons:

– « Les parents ne prétendent surtout pas jouer le rôle du pédagogue . . . *on n'a pas fait nos cours pour ça* ». (une mère)

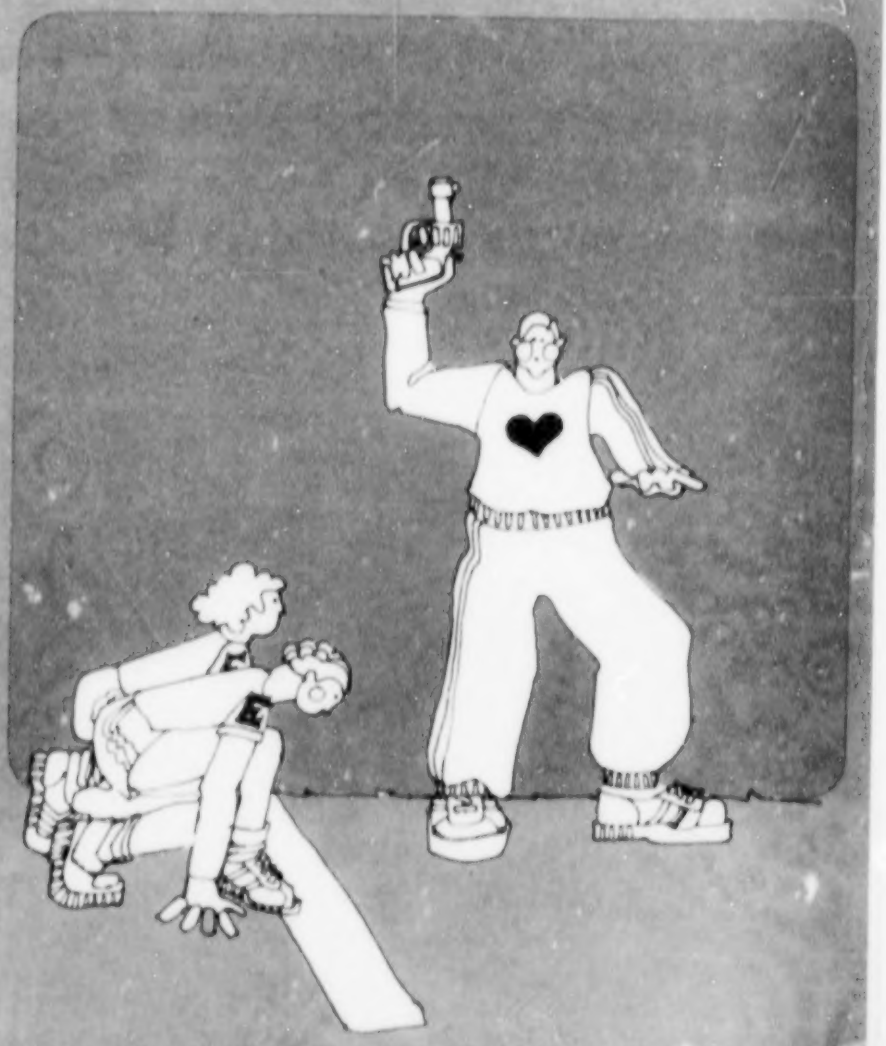
– « Il ne faut pas que les parents se mêlent trop de l'éducation elle-même; qu'ils aillent aider, d'accord . . . mais pas prendre la place du professeur: *on n'a pas les aptitudes voulues* . . . pour être professeur, il faut des aptitudes. . . » (présidente d'un comité d'école)

– « Je ne suis pas d'accord pour leur aider car *ils sont payés pour enseigner, sur nos taxes*: ça encouragerait le gouvernement à ne pas baisser les normes. . . Notre rôle n'est pas de s'immiscer dans l'enseignement comme tel, on veut toucher seulement tout ce qui est parascolaire ». (une mère)

Ces formes d'aide sont peut-être, *au stade actuel* de l'évolution des choses, *les plus propres à désamorcer certaines craintes*, ainsi que l'exprimait le secrétaire d'un comité d'école au Secondaire:

– « Au début les professeurs avaient peur de nous autres, ils pensaient qu'on voulait apporter des griefs; *maintenant ils savent qu'on peut rendre des services* et *faire des choses qu'ils ne pourraient même pas faire eux-mêmes* parce qu'ils n'en ont pas le temps ».

Pourtant, dans certaines écoles, nous avons rencontré aussi des formes d'activité des parents plus directement axées sur la formation des élèves.



IV – LES CONTRIBUTIONS DIRECTES DES PARENTS À L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE: LES ACTIVITÉS DE FORMATION SUPPLÉMENTAIRE OU COMPLÉMENTAIRE

Dans plusieurs écoles, les parents, en collaboration avec les professeurs et la direction, apportent une aide directe ou des éléments de formation complémentaires qui renforcent et enrichissent la formation scolaire des élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, à l'intérieur ou en dehors des heures de classe.

Par ce type d'activités, les parents contribuent à rendre possibles des améliorations aux apprentissages que font les élèves dans le cadre de leur vie scolaire. Ces contributions peuvent être caractérisées selon 2 aspects principaux:

- le degré d'initiative des parents
- le fait qu'il s'agisse d'apprentissages « réguliers » ou d'apprentissages « d'appoint »

Pour ce qui est du degré d'initiative, les contributions directes que les parents font à l'activité éducative proprement dite peuvent être *étroitement encadrées* par les professeurs, la direction ou d'autres professionnels de l'éducation. Dans ce cas, les parents bénévoles sont *associés* au travail du professeur souvent à la demande de l'école: ils apportent une aide, selon des directives bien précises, et parfois après un certain « entraînement » sur le tas.

Mais parfois, les parents *ont toute l'initiative*: ce sont eux qui *organisent complètement* certains apprentissages et qui invitent les professeurs ou la direction à participer aux activités.

Quant au type d'apprentissage, les contributions directes des parents peuvent servir à *renforcer simplement des apprentissages* que l'école cherche *déjà* à faire maîtriser aux élèves.

Ou bien ces contributions peuvent *viser à compléter les programmes existants* par des apprentissages supplémentaires ou complémentaires.

On remarquera que lorsque les contributions directes portent sur des apprentissages « réguliers », le degré d'initiative des parents est moindre: ceux-ci sont généralement très encadrés.

1. CONTRIBUTIONS DES PARENTS À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Dans plusieurs écoles élémentaires, des mères viennent régulièrement en classe dans le but de permettre aux enfants ayant des difficultés particulières de maîtriser la lecture.

Ces mères peuvent s'occuper des élèves qui ont le plus de facilité, déchargeant alors le professeur qui peut ainsi s'occuper davantage des élèves en difficulté. Mais le plus souvent, les mères prennent en charge un ou plusieurs enfants qui, en 4e, 5e ou même 6e années ne savent pas encore lire.

• DES « ATELIERS DE LECTURE » EN 4e ANNÉE

À l'école St-Joseph à Québec, 6 mamans sont venues chaque mercredi après-midi faire travailler pendant une heure 5 ou 6 enfants chacune. Il s'agissait d'une classe à gros effectif (30 élèves) dont certains ne savaient pas lire, et l'école n'a pas de rééducatrice pour le 2e cycle.

Les mamans avaient été choisies par la directrice, sur suggestion des professeurs, selon leur capacité d'animer un groupe; deux d'entre elles faisaient partie du comité d'école.

Les mamans-animatrices utilisaient des fiches de lecture préparées par le professeur et avaient été initiées, lors d'une réunion, par le professeur et la directrice qui ont supervisé tout au long l'expérience dans le but que les enfants prennent la chose au sérieux.

Le but était de les aider *à comprendre* un texte qu'ils lisent, et chaque séance se déroulait selon un schéma bien précis: la maman lisait la fiche à haute voix, chaque enfant faisait une lecture silencieuse, puis on demandait à l'un des enfants de lire à haute voix; ensuite la maman expliquait les termes nouveaux, puis elle contrôlait par des questions leur compréhension du texte; enfin les enfants devaient raconter dans leurs propres mots ce qu'ils venaient de lire; on terminait par un dessin sur le texte.

Les mamans-animatrices ont dû apprendre que chaque enfant ne fonctionne pas de la même façon, et qu'il n'est pas toujours facile de susciter ou de soutenir l'intérêt d'un enfant.

Devant les résultats obtenus, d'autres professeurs, de 5e année cette fois, veulent reprendre toute l'année ces « ateliers de lecture » qui ont fonctionné l'an passé à titre expérimental durant la 3e étape seulement.

• UNE « MARRAINE » PREND CHARGE D'UN ENFANT DE 6e ANNÉE

À l'école St-Enfant-Jésus à Montréal, une « marraine », Mme ALLAIRE, s'occupe depuis 2 ans d'un élève de 6e année qui souffre d'un blocage en lecture. Elle vient à l'école 2 jours par semaine et garde l'enfant une demi-heure, parfois davantage: « J'utilise le livre de lecture de 1ère année; c'est un livre de lecture muette et l'enfant doit finir de former les mots; *le professeur me fait confiance*. . . Je connais bien ce genre de difficultés à lire car j'ai eu le même problème avec ma fille il y a quelques années. . . L'enfant a beaucoup besoin de s'exprimer; au début de la leçon je le laisse parler de ce qui le préoccupe, puis après un moment je lui dis: penses-tu qu'on pourrait commencer à lire? et on se met au travail ». Pendant l'été, cet enfant a demandé lui-même à continuer, et il se rendra chez la « marraine » qui a accepté de le recevoir régulièrement.

• UNE MAMAN-RÉPÉTITRICE EN ORTHOPHONIE

À la même école, Mme LUSSIER, une jeune mère dont l'aîné est en prématernelle, reste à l'école quatre matins par semaine, après avoir reconduit son enfant, pour s'occuper d'un petit garçon de 1ère année qui est suivi par l'orthophoniste attachée à l'école: « Quand je suis prête, je vais le chercher dans sa classe . . . il a de la difficulté à prononcer les « r », les finales, et ne comprend pas bien le vocabulaire . . . je lui fais faire des phrases avec un verbe, un sujet, un complément, ou des activités de classement de mots . . . une fois, sa mère est venue assister à la leçon, c'était sur les métiers. . . *L'orthophoniste me prépare le travail* sur des feuilles; les premières fois elle s'installait pas loin et me regardait faire . . . ça va, ce n'est pas difficile ».

Et Mme LUSSIER d'ajouter: « J'aime ça, et puis c'est pour moi une occasion de rencontrer les professeurs, la direction ».

• UNE ÉQUIPE DE MAMANS-ANIMATRICES EN 4e, 5e ET 6e ANNÉES

L'une des expériences les plus poussées de collaboration des parents à l'apprentissage de la lecture est en cours à l'école St-Louis, à Montréal.

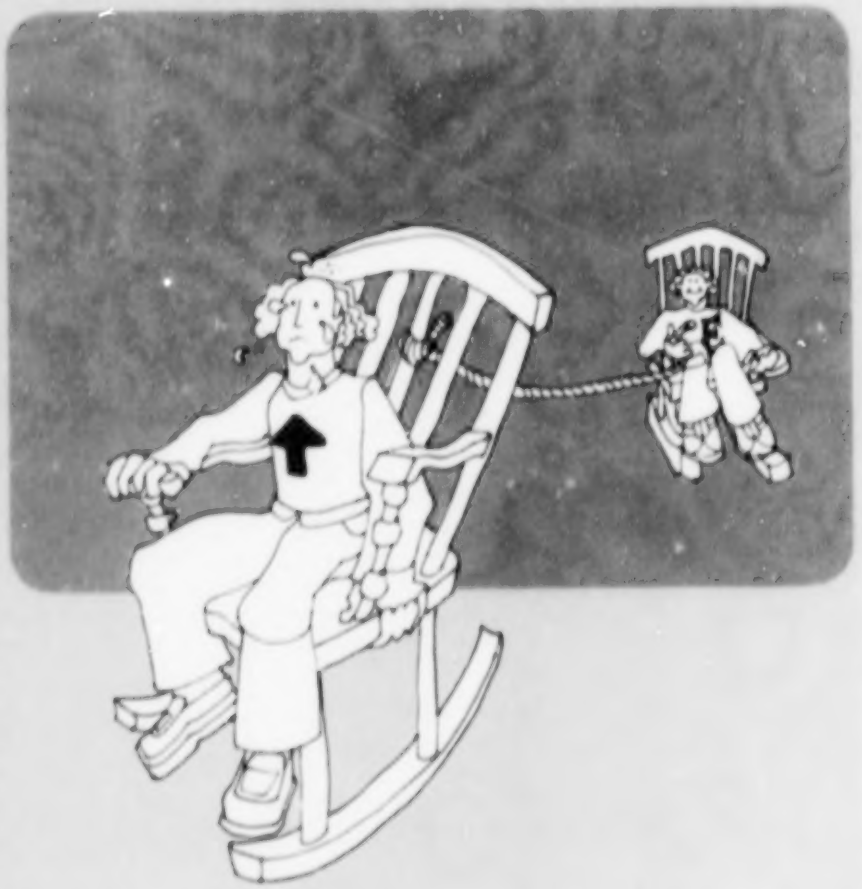
Ce « projet d'initiatives scolaires » a été élaboré avec beaucoup de soin par toute une équipe et s'adresse à des élèves du 2e cycle de l'élémentaire. Son but est de développer une meilleure compréhension d'un texte et, par voie de conséquence, d'améliorer la capacité de lire. Les professeurs de 4e, 5e et 6e années ont décelé les élèves qui éprouvaient le plus de difficulté à appréhender les idées d'un texte.

Et une équipe de *10 mamans-animatrices, membres du comité des marraines* et *recrutées par le directeur-adjoint* de l'école, viennent à l'école 3 fois par semaine à jour et heure fixes, dans un local spécifique. Chacune a la charge d'un groupe de 9 élèves; elles utilisent les documents « Atelier de lecture » dont chacun comprend 60 courts textes illustrés et gradués selon le groupe d'âge des enfants, 60 questionnaires mesurant la compréhension générale et détaillée du texte, l'équivalence de certains mots et expressions, l'ordre des idées et des mots, ainsi que 60 fiches d'autocorrection.

On a souvent dû laisser de côté l'autocorrection, et ce sont les mères qui posent aux élèves les questions sur le texte, pour les aider à comprendre ce qu'ils lisent; l'un des initiateurs du projet, M. J. Pierre THIBAULT, *a initié ces mamans à leur nouveau rôle pédagogique* après qu'elles eurent accepté de participer au projet.

L'orthopédagogue rattachée à l'école, Mlle Noëlla DESAUTELS, a fait passer un test à chaque élève-participant, au début de l'expérience, et a enregistré alors sur bande magnétique la lecture de chacun, laissant un « blanc » de 3 minutes afin de l'enregistrer à nouveau fin juin pour juger des progrès accomplis.

On retrouve dans plusieurs autres écoles, Jacques Viger à Montréal, Charlevoix, etc., des mères bénévoles qui, en nombre variable, apportent leur contribution à l'apprentissage de la lecture; mais on remarque que toujours, elles sont encadrées par le professeur titulaire, le psychologue, le travailleur social, la direction.



2. CONTRIBUTIONS À L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES

• DES PARENTS PRÉPARENT DES JEUX ÉDUCATIFS POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

C'est à l'école Lartigue à Montréal que des professeurs ont demandé à des parents de fabriquer des jeux éducatifs qu'ils utilisent en mathématiques. Les parents ont travaillé selon des modèles bien précis, utilisant surtout du carton: « c'est long car il faut un exemplaire de chaque jeu pour chacun des enfants ».

Cette expérience est intéressante car elle constitue un apprivoisement des parents à une matière jugée souvent inabordable pour des parents.

Cette année, les professeurs ont l'intention d'inviter les parents en classe, au moment où les enfants se serviront des jeux, ce qui les familiarisera davantage encore avec ce qu'on fait à l'école en mathématiques.

• DES ATELIERS DE MATHÉMATIQUES

Un second pas dans l'apprivoisement est franchi à l'école Ste-Cunégonde à Montréal, lorsqu'en 1ère année, des mères viennent dans la classe de leur enfant participer à l'enseignement des mathématiques, à la demande du professeur, Soeur Irène HACHEY: « ce n'est pas une expérience suivie et la présence des mères est irrégulière; au début je les invite à venir en classe regarder ce que je fais, une à la fois, puis je leur dis de se promener et de faire comme moi: faites comme si vous étiez un professeur et parlez aux enfants, on apprend aussi avec eux; après un certain temps, je les invite à m'aider: on fait des jeux de logique sur les ensembles; ici on met le symbole numérique; nous utilisons les réglettes mais plutôt pour faire des comparaisons. . . Lorsque la mère s'est familiarisée avec le travail, je peux dire aux enfants: tu peux aller à cette maman, elle sait quoi faire. . . Et la maman alors devient pour moi une aide réelle. . . Plusieurs de ces mères ont une certaine pédagogie et un sens de la psychologie de l'enfant, ainsi qu'une grande présence; elles me font remarquer certaines choses: tel enfant choisit toujours le même jeu, celui-ci ne s'accorde pas avec tel autre. . . C'est surtout selon ce critère que je les choisis pour m'aider en classe.

Soeur HACHEY reçoit également le même type d'aide pour le français; et le professeur de 3e année agit de façon analogue.

3. LES MAMANS À LA MATERNELLE

En plus des « aides jardinières » qui viennent régulièrement et sont rémunérées à $15 par jour, mais sont très rares, et de l'expérience des maternelles-maison à Montréal et dans la région de Québec, dans plusieurs écoles un certain nombre de mères participent de différentes façons aux activités régulières des classes de maternelle.

• LES ATELIERS MÈRE-ENFANT

À l'école Ste-Cunégonde à Montréal, la jardinière de la maternelle-5 ans, Mlle Christiane PIERRE, a proposé aux mères de ses élèves de participer à des ateliers en classe; la moitié ont accepté et sont venues en classe très régulièrement, une journée chacune par semaine.

« Elles étaient inquiètes et il a fallu leur montrer qu'elles seraient meilleures que leurs enfants; une fois la peur ôtée, ça a été très bien: on a travaillé une série de prérequis à l'écriture, à la lecture et à l'observation; c'est la méthode Frostig qui comporte 300 feuilles. Il s'agit de vérifier si l'enfant a bien acquis chacun de ces pré-requis, par exemple commencer de gauche à droite, se démêler dans les formes géométriques, les différents triangles, trouver l'objet qui est en arrière ou en avant, etc. . . Il est donc très important de *vérifier pour chacun des enfants*, ce qui est difficile lorsque je suis seule. . . La présence d'une mère m'aide énormément, car je peux ainsi constituer 3 groupes dans la classe: un dont je m'occupe, un dont la mère est responsable, et le 3ème qui travaille seul. . . Les mères étaient plus exigeantes que moi et faisaient recommencer; les enfants ayant leur propre mère dans la classe n'ont pas été dérangés du tout ». Malgré le surcroît de travail occasionné par la nécessité de rencontrer certaines mères en dehors des heures de classe et de préparer le travail, Mlle PIERRE recommence cette année ces ateliers mère-enfant qui permettent aux enfants de faire de meilleurs apprentissages.

• DES SPECTACLES DE MARIONNETTES

À l'école St-Enfant-Jésus à Montréal, une jeune mère et son mari ont conçu et monté une piécette de marionnettes portant sur le pays des Esquimaux, sur les animaux qu'on y trouve, etc. . . puis ils sont allés faire le spectacle dans chacun des 2 groupes de maternelle, avec la participation des enfants et de la jardinière.

• UNE PAUSE POUR LA JARDINIÈRE

Chaque jour, des mères se rendent à l'école St-Charles, à Montréal, remplacer la jardinière pendant 15 minutes, le matin et l'après-midi: « elle planifie son travail en conséquence », et cela lui permet de se libérer pour pouvoir rencontrer des parents ou se consacrer à d'autres tâches et de souffler un peu.

• DES CLASSES DE PATINAGE

À l'école Ste-Odile, à Montréal, les professeurs titulaires de maternelle et de 1ère année donnent un cours de patinage sur les heures de classe. Un groupe de mères a chaussé les patins et vient, une heure par semaine, prêter main forte aux professeurs et aux patineurs débutants: « c'est aussi une occasion de rencontre, ensuite on prend le café ensemble ».

4. ASSISTANCE DES PARENTS POUR LES « RECHERCHES »

Dans quelques écoles, des parents assistent les élèves lorsqu'ils ont à faire des recherches en bibliothèque. Mme Nicole AUGER qui, en plus d'être « responsable des bibliothèques » dans les écoles Laurier et Champagnat à Montréal, est présidente d'un comité d'école et secrétaire d'un autre, nous explique: « Les enfants ont généralement 2 à 3 semaines pour faire une recherche et viennent une heure par semaine au Centre de recherches. S'il s'agit par exemple d'un travail sur les chevaux, les 2 mères bénévoles présentes à la bibliothèque et moi-même, nous les aidons à trouver leurs livres sur les rayons, à regarder dedans, à chercher d'autres livres selon les questions qu'ils se posent . . . on donne ça au mieux de notre connaissance . . . cela nous permet aussi de nous rendre compte si la documen-

Après avoir concentré plus haut les exemples de contributions à des apprentissages « réguliers », nous décrirons maintenant quelques-unes des expériences constituant des contributions à des *apprentissages complémentaires ou supplémentaires*.

1 - DES COURS D'ÉDUCATION À L'AMOUR EN 6e ANNÉE

Pour la 2e année consécutive, le comité d'école de l'école St-Pie X à Québec a organisé un cours d'éducation à l'amour dont il a l'entière responsabilité: le comité d'école a communiqué avec la commission scolaire pour savoir s'il était possible d'aborder à l'école des questions concernant la sexualité: elle n'avait rien à dire si les parents le prenaient en charge à leurs propres risques.

Le comité d'école a d'abord organisé une assemblée de parents pour les consulter sur le contenu du cours: 110 parents étaient présents, pour 135 enfants; la direction a exigé un accord écrit de chaque parent.

Le comité d'école a recruté parmi les parents une douzaine d'animateurs pour le travail en ateliers; le spécialiste les a rencontrés afin que tous soient à l'aise pour parler de ces questions.

Puis chaque élève de 6e année a écrit une lettre personnelle à ses parents où, dans ses mots à lui, il les invitait à assister aux cours.

5 classes mixtes de 6e année ont suivi le cours, une demi-journée chacune, puis la semaine suivante tous ont vu un film sur la naissance, suivi de questions; 48 parents ont assisté aux cours, de même que des professeurs d'autres classes.

« Nous avons voulu dépasser l'information sur la naissance, qui ne leur amène pas grand'chose dans leur vie à eux. . . avec un tableau noir, on leur a parlé de l'évolution qui se fait dans toutes les parties du corps de l'enfant, de tel âge à tel âge. . . notre objectif était surtout de rendre les enfants capables de parler de questions sexuelles avec les adultes en étant à l'aise », explique Mme CHÂTEAUVERT, présidente du comité d'école:

« Les enfants ont posé un grand nombre de questions très personnelles avec beaucoup de simplicité, devant tout le monde, et on leur répondait franchement. . . c'est un grand service à leur rendre; ça les prépare à faire face à la musique lorsqu'ils seront au secondaire avec des plus vieux ».

Et l'une des mères participantes d'ajouter:

« Certains parents disent encore: ils apprendront ça par eux-mêmes, c'est ce qu'on a fait dans notre temps! Eh bien, on aurait pu apprendre mieux. . . Moi je suis mère de famille, et j'ai appris là des choses que j'aurais dû savoir avant! »

Plusieurs parents ont demandé que ce cours soit étendu, l'année prochaine, aux élèves de 5e année.

Nous avons développé plus longuement cette expérience, parce qu'*elle reflète un aboutissement de l'évolution des rapports dans une école*, faute de quoi ce type de contributions des parents ne nous paraît pas possible. La présidente du comité d'école en est d'ailleurs très consciente:

« Ce n'est pas une formule que l'on peut transporter n'importe où: cela prend un climat de confiance dans l'école. . . Je ne pense pas que des parents puissent commencer par ça: il y a tout un cheminement ».

Ce qui nous semble le plus remarquable ici, c'est *la collaboration de tous* autour d'une question délicate et controversée. Depuis le directeur: « il nous a fait confiance, mais il surveillait chaque pas », jusqu'aux professeurs: « ils ont stimulé les enfants, les ont préparé à cette rencontre », et à l'ensemble des parents: « leur participation a été d'une grande qualité », TOUS ont endossé cette initiative du comité d'école. Et ce dernier ne cherche pas à agir seul: « Il ne faut pas chercher à tout chambarder dès le départ, ni à remplacer le directeur ». En retour, celui-ci a surmonté certaines réticences du début: « Il est capable de reconnaître ce qu'on peut faire, *il se sent secondé* . . . il nous appelle au sujet de certains problèmes ».

2 - DES CLUBS PARASCOLAIRES À L'ÉLÉMENTAIRE

À l'école Victor-Rousselot, à Montréal, une quinzaine de parents ont participé régulièrement comme moniteurs à un projet d'activités parascolaires.

L'activité due, cette fois, à l'initiative d'un professeur a été organisée par une équipe de 8 personnes réunissant 4 professeurs, un travailleur social, un psychologue et une psychopédagogue. Les parents ont été intégrés au projet comme *assistants et collaborateurs des professeurs*. La participation des professeurs devait être volontaire or, tous se sont portés volontaires, y compris ceux des 3 classes d'adaptation et celui de la classe de demi-sourds.

Ce projet visait d'abord le *déloisonnement*: chaque professeur était responsable d'un atelier où étaient mélangés 20 élèves de différentes classes du 1er ou du 2e cycle; il visait aussi à *intégrer les énergies de tous*, y compris celles des parents, autour d'une *activité créatrice*.

Le critère de détermination du thème d'un atelier était l'habileté des professeurs volontaires; c'est ainsi qu'il y a eu 10 activités offertes: jeux éducatifs (scrabble par exemple), philatélie, cuisine, chant, marionnettes, peinture, sport, tricot, art dramatique et bricolage. Chaque activité durait 6 semaines à raison d'une heure par semaine; au cours de l'année les élèves du 1er cycle ont eu le droit de choisir 3 ateliers, ceux du second cycle, 2 ateliers: l'un des ateliers les plus courus, tant par les garçons que par les filles, a été l'atelier de cuisine.

Les parents-moniteurs se sont répartis entre les 10 ateliers suivant leurs goûts personnels, à raison d'un ou 2 parents par atelier.

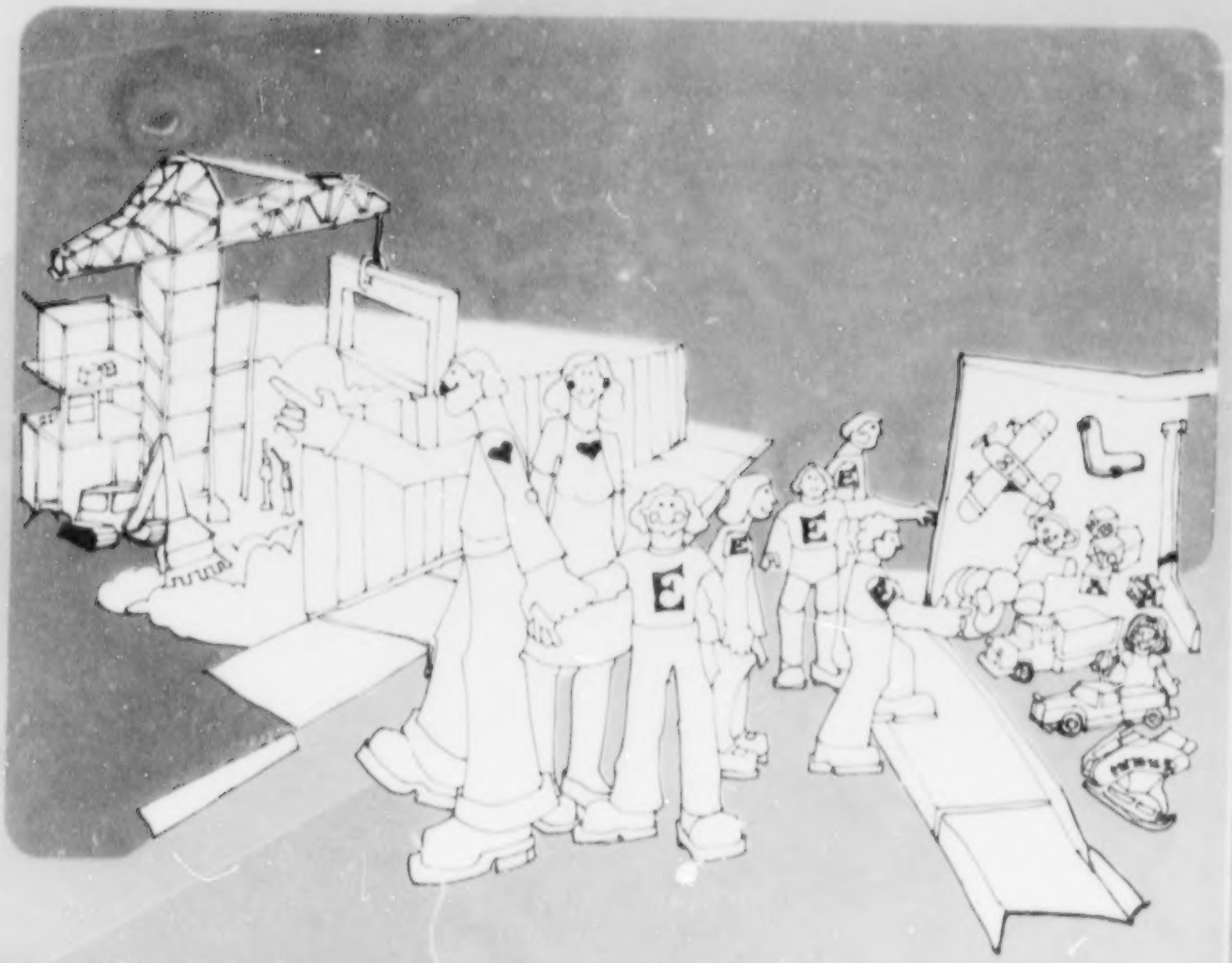
L'expérience a soulevé l'enthousiasme des élèves et des parents, même si elle a occasionné pour les professeurs et la direction un surcroît de travail (horaires et préparation du matériel, etc.): « Plus on embarque les parents, plus on perd le souffle parfois ». Et certains professeurs ont dû apprendre à accorder également de l'attention à des élèves qui n'étaient pas « leurs élèves ».

La participation aux clubs a donné à certains parents l'occasion d'établir un contact positif avec l'école; Mme MICHAUD, présidente très active du comité d'école nous explique: « On a eu une mère qui est venue comme monitrice: c'était la première fois qu'elle mettait les pieds à l'école, depuis 6 ans que son garçon est là . . . Et pour certains enfants, c'était l'occasion d'être enfin « bons » dans quelque chose ».

Les parents-moniteurs ont élargi leur image du professeur: « Ça permet de les voir autrement, certains ont des talents qu'on ne connaissait pas ». Et ils ont pu se rendre compte que le rôle de professeur n'est pas toujours facile, ainsi que l'expliquait une mère-monitrice: « Dans un atelier, il y avait 6 enfants difficiles qui ne voulaient rien faire et couraient partout; on les a séparés en 2 groupes et ça été mieux . . . il faut leur donner une responsabilité: laver les pinceaux . . . Les autres parents nous trouvent courageuses, et certains enfants disent: j'aimerais ça que ma mère vienne aussi ».

Et Mme MICHAUD de conclure: « Ces clubs, ça devrait faire partie des matières de l'éducation . . . les enfants nous demandent: aurons-nous « nos activités » l'an prochain?

Dans d'autres écoles, comme par exemple à l'école St-Charles à Montréal où 35 parents bénévoles participent aux ateliers, ces ateliers parascolaires sont *dirigés par les parents*: « Nous étions maîtres de notre atelier; j'achetais moi-même ce dont j'avais besoin . . . certains parents faisaient 3 ou 4 endroits pour avoir meilleur marché ».



3 – UN CLUB DE L'INFORMATION AU 2e CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE

Il s'agit d'une activité « d'enrichissement » due à l'initiative des professeurs et de la direction de l'école St-Paul Apôtre à Québec. Mise sur pied il y a 3 ans, cette expérience, en plus de fournir de l'information, visait à mélanger des élèves de différentes classes dans des groupes animés par un professeur qui n'était pas « leur » professeur.

Les parents ont été *associés* à ce projet; ils ont fait une liste des thèmes à aborder: par exemple le téléphone, la Croix-Rouge, le camping, le Musée historique, une laiterie, une imprimerie, etc.

Puis certains parents ont assumé la responsabilité de procurer l'information sur un thème particulier; par exemple, pour le thème « les soins à donner aux petits animaux », une mère a fait venir un vétérinaire qui a pu répondre aux questions des élèves.

Les parents ont également préparé un questionnaire visant à vérifier les acquisitions des enfants sur les sujets abordés.

Cette expérience n'a pas été reprise cette année, à la demande des professeurs, nous dit le directeur de l'école, M. Willie LEMIEUX, car les thèmes étaient comme épuisés, les élèves ayant eu l'occasion, par rotation, de se familiariser avec chacun: « Cela demande beaucoup de ressources et les professeurs voulaient souffler un peu ».

4 – « LES ACTIVITÉS »

À l'école Bienville à Montréal, ce sont des parents, cette fois, qui ont mis sur pied des apprentissages de types divers ne faisant pas partie des « matières scolaires », et qui ont animé les activités. On y consacrait, une fois par semaine, la dernière heure de la journée scolaire; c'est ainsi que les élèves ont appris à faire des gâteaux, à changer un interrupteur; des parents ont fait venir une ambulance dans la cour de l'école et on en a expliqué le fonctionnement aux enfants, etc.

Les élèves ont beaucoup apprécié ces mini-journées, mais les parents déplorent le fait qu'aucun professeur ne s'y soit senti impliqué, même si la direction y était extrêmement favorable.

5 – UNE JOURNÉE DE LA NUTRITION

Le comité d'école de l'école Dominique-Savio, à Québec, a décidé d'organiser une manifestation visant à susciter chez les élèves de bonnes habitudes alimentaires. Il a donc demandé à la nutritionniste attachée aux écoles de la C.E.C.Q. de venir passer la journée à l'école; cette dernière, s'aidant de diapositives, a fait connaître aux élèves les aliments qui peuvent servir de base à une alimentation bien équilibrée; il y a même eu dégustation.

Les professeurs ont collaboré à la « journée » en favorisant l'exécution d'illustrations et en guidant des recherches sur ce thème.

Quant aux parents, le comité d'école les avait tous invités à assister toute la journée et en soirée aux diverses activités, voulant profiter de cette occasion pour établir un premier contact général des parents avec l'école.

6 – L'APPRENTISSAGE DE TRAVAUX D'AIGUILLE

Dans plusieurs écoles, des mères viennent régulièrement « enseigner » bénévolement cette « matière ». Cela peut être l'initiative d'une seule mère, comme à l'école St-Sauveur, à Québec, où une dame du comité d'école donne des *cours de crochet* à 30 élèves de 6e année, un après-midi par semaine, dans un local mis à sa disposition par la direction de l'école; les élèves paient le matériel nécessaire.

Encore à Québec, à l'école St-Malo, c'est un groupe de 7 mères membres du comité d'école qui donnent des *cours de tricot* et *de point de croix de couleur*.

Dans une autre école élémentaire, des mères sont venues montrer aux élèves à *coudre à la machine*.

7 – L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE

À plusieurs endroits, c'est la musique qui mobilise les énergies des parents.

Il peut s'agir de *chorales*: À l'école St-Sauveur à Québec, un membre du comité d'école a formé une chorale de 30 enfants.

Ou encore, comme à l'école J.J. Olier à Montréal, une mère vient régulièrement *enregistrer au magnétophone les enfants qui jouent de la flûte à bec*, pour leur permettre de s'écouter, et ainsi de se corriger pour progresser plus vite.

Parfois, des parents donnent eux-mêmes des cours de flûte.

8 – UN FILM SUR LA FABRICATION D'UNE CHAUSSURE

À l'école St-Paul Apôtre de Québec, les parents du comité d'école participent à l'organisation des visites éducatives. Ils désiraient faire visiter aux élèves une usine de fabrication de chaussures, mais les normes de sécurité ne l'ont pas permis. Le président du comité d'école et un autre père ont alors décidé « d'amener l'usine dans l'école »: ils ont tourné un court film 8 mm. sur la fabrication d'une chaussure, pour le montrer aux élèves de 5e et 6e années et stimuler ainsi leur curiosité et leurs questions: « Ce fut une expérience intéressante, mais il faut avouer que la qualité de l'image laissait un peu à désirer ».

CONCLUSION

La contribution des parents à des activités de formation peut rendre sans doute de grands services aux élèves.

Par exemple, il n'est pas normal d'avoir des élèves qui sont parfois jusqu'à quatre ans sans enseignement régulier faute de professeurs ou simplement parce qu'ils ont été soumis à un « rejet ». Les efforts des maîtres-éducateurs et l'intervention psychologique contribuent beaucoup à améliorer la situation mais on a vu que les enfants [illegible] par [illegible] et il n'est pas rare, au cours des années suivantes à l'élémentaire, de voir des enfants [illegible] à la lecture.

Souvent, de telles difficultés sont dues à une [illegible] de « décharge » des professeurs, soit qu'il y ait un professeur surchargé de classes de qu'un [illegible] doive enseigner à 2 années différentes dans la même classe, soit qu'il s'agisse d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage [illegible] problèmes liés à des conditions de vie [illegible] ou à des handicaps physiques.

En général, c'est alors la direction de l'école qui choisit les parents, et on note toujours un grand souci de leur donner les explications et les connaissances nécessaires.

En effet, beaucoup de parents ont tendance à se sentir incompétents. « Au début, je ne me trouvais pas compétente et j'avais toujours peur que ce ne soit pas bien maintenant je me sens à l'aise ».

Curieusement, certains de ces formateurs-bénévoles, en plus de trouver d'heureuses résonances de leur rôle auprès de leurs propres enfants, [illegible] un certain respect [illegible]. Les gens trouvent [illegible] que je passe un travail pour rien [illegible] professeurs sont [illegible] pouvoir s'occuper [illegible] leur travail [illegible] à la fin, je n'[illegible] [illegible] dans [illegible] ce cas aussi [illegible] les gens ne veulent plus faire le monde [illegible] sans recevoir de l'argent, et je [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] de la [illegible].

Lorsqu'on demande à ses parents bénévoles ce qu'ils ont retiré de leur expérience, ils [illegible] [illegible]. « Ce [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]

V – LES CONTRIBUTIONS OFFICIELLES DES PARENTS À LA VIE DE L'ÉCOLE: UN RÉGIME DE PARTICIPATION CONSULTATIVE

Les élections scolaires mises à part, la consultation est la forme la plus officielle que peut prendre actuellement la participation des parents à l'orientation des décisions et des activités de l'école.

La Loi 27 (1971), en instituant des *comités d'écoles* et des *comités de parents*, a créé les conditions d'un *minimum obligatoire* de consultation des parents par les autorités des écoles et des commissions scolaires.

Légalement, les limites de ce rôle consultatif des parents sont très claires: le *pouvoir de décision* proprement dit appartient aux autorités des écoles et des commissions scolaires. Cependant, la loi prévoit également pour ces comités un *pouvoir de recommandation* qui consiste à avoir le droit de tenter *d'influencer* les décisions des autorités en proposant des suggestions, des projets, des solutions à des problèmes, etc., lesquelles recommandations ne seront *pas nécessairement* acceptées et appliquées par les autorités. Ce sont là les « règles du jeu » normales d'un régime de consultation.

Pourquoi consulter? En un mot: *pour que les services de l'école puissent être adaptés aux conditions particulières des élèves dans chaque milieu local, en tenant compte des préférences légitimes exprimées par ce milieu.* C'est ce que vise la Loi 27 lorsqu'elle définit, comme deuxième et troisième fonctions d'un comité d'école, « d'étudier les mesures susceptibles de favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école » et « de faire à la direction de l'école toute recommandation propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école ».

Les comités d'écoles ont aussi, en plus de ce rôle de consultation au sens strict, un *rôle d'animation et d'information* auprès du milieu qu'ils sont censés représenter. Cette fonction est définie dans le texte de loi dans les termes suivants: « *de stimuler* **par des moyens appropriés** *la participation des parents et du milieu en général à l'amélioration des services éducatifs de l'école* ». Cette fonction peut donc inclure les quatre premiers types d'activités d'échanges École-Parents que nous avons énumérés dans les sections précédentes: familiarisation, information-formation des parents, support indirect de l'activité éducative, et activités supplémentaires ou complémentaires de formation des élèves. Nous ne reviendrons donc pas ici sur ces quatre types d'activités, mais toucherons principalement à *la fonction de consultation* et de recommandation. De même, nous n'aborderons pas les formes d'action « extra-légales » (occupations d'écoles, etc.) auxquelles parfois des groupes de parents ont eu recours lorsqu'ils étaient très insatisfaits des réponses ou des résultats obtenus après avoir agi en observant les procédures normales; ni les procédés plus ou moins visibles employés par certaines autorités pour éviter de jouer selon les règles du jeu avec les parents. En effet, il n'est pas du tout certain, d'une part, que de tels phénomènes mettent en cause le principe même d'un régime consultatif comme tel; et d'autre part, notre propos ici n'est pas de spéculer sur des cas litigieux mais *de partager des expériences concrètes où des gens ont cherché ensemble à résoudre des problèmes pour faire mieux, en explorant les possibilités offertes par la loi et les règlements actuels, qui sont très souples et permettent déjà une grande variété de formules d'action au niveau local.*

Nous allons toucher successivement:

- *quelques formes d'activité* qui ont été expérimentées dans le milieu pour réaliser divers aspects du rôle de consultation;
- quelques-unes des *questions qui ont déjà fait l'objet de consultations;*
- quelques aspects des *résultats* obtenus par des activités de consultation;

1. QUELQUES TYPES D'ACTIVITÉS LIÉES À LA CONSULTATION

• LES RÉUNIONS RÉGULIÈRES DU COMITÉ D'ÉCOLE OU DE PARENTS

C'est sans doute l'activité *minimum* à laquelle les membres des comités sont obligés selon la Loi 27: au moins une réunion par mois pour un comité d'école et au moins une réunion par deux mois pour un comité de parents. Nous avons vu un comité d'école, par exemple, qui a tenu 33 réunions l'an dernier, soit pratiquement une par semaine au cours de l'année scolaire: c'était à l'école polyvalente Pierre Dupuy, à Montréal. La plupart du temps, ces réunions sont tenues à huis clos, mais parfois elles sont tenues en public (ce fut le cas de 25% des comités d'école de l'élémentaire dans la région de Sherbrooke en 1972-73).

• LES ASSEMBLÉES GÉNÉRALES DE PARENTS CONVOQUÉES PAR LE COMITÉ D'ÉCOLE

Il en existe plusieurs formes. La première assemblée de l'année est convoquée par le directeur de l'école pour procéder *à l'élection* des parents qui seront membres du comité d'école. Il y a des réunions convoquées pour présenter aux parents *les bulletins scolaires* de leurs enfants, pour en discuter avec eux et fournir des *informations* supplémentaires sur divers sujets. Ces rencontres sont parfois combinées avec une forme quelconque d'activité visant à permettre aux gens de mieux se connaître mutuellement: danse, café, exposition de travaux d'élèves, visites de locaux, etc. Parfois, ce sont des assemblées où l'on propose aux parents de *discuter* de certaines questions qui les préoccupent; où le comité d'école *demande l'avis* des parents pour connaître les tendance des opinions prédominantes, pour recueillir une variété de *suggestions* en vue de résoudre des problèmes, etc. Ce sont ces dernières réunions que l'on peut qualifier de « *consultatives* » au sens propre. À la polyvalente Pierre Dupuy, on a créé, en plus du comité d'école, un « comité général » de tous les parents intéressés à la vie de l'école; cela représente une façon parmi d'autres d'organiser une forme de continuité entre les assemblées générales.

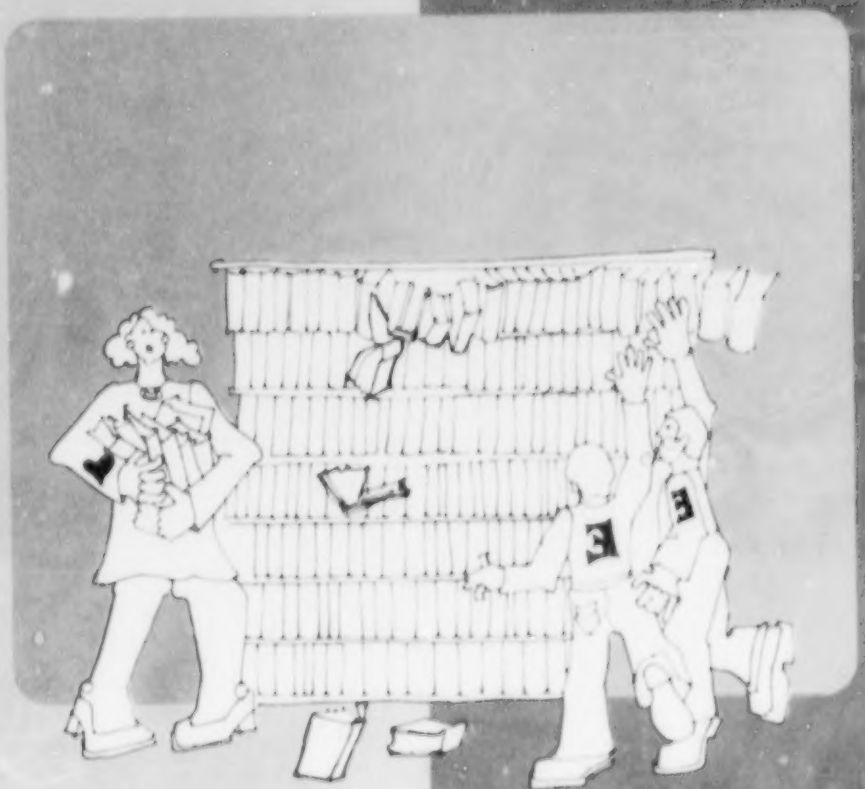
• LES RENCONTRES ENTRE LE COMITÉ D'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE

Parfois, pour échanger des informations ou pour discuter de l'opportunité d'un projet envisagé, un comité d'école demandera à rencontrer un groupe de professeurs de l'école. De telles rencontres peuvent être tenues également à la demande d'un groupe de professeurs désirant connaître l'avis des parents, après en avoir discuté avec eux, sur une question ou un projet quelconque.

• LES « COMITÉS D'ACTION » MIXTES PARENTS-PROFESSEURS AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

Dans certaines écoles, l'activité de consultation et de recherche de solutions à des problèmes devient plus concrète et plus suivie dans le temps. Elle prend la forme de *comités mixtes composés de parents et de professeurs*, qui se réunissent régulièrement pour étudier ensemble des problèmes précis, pour y chercher des solutions pratiques et trouver des moyens de les appliquer ensuite avec la plus grande efficacité possible.

Nous avons déjà parlé des efforts des « comités d'action » de la polyvalente Charles-Lemoyne, à Montréal, dont les activités du projet « ÉCOPARADC » visent à rapprocher l'école de son milieu: cette expérience a également un aspect



consultatif, mais qui dépasse les « discussions de principe » pour déboucher sur des modes de collaboration active. À la polyvalente Pierre Dupuy, des comités mixtes de consultation et d'action conjointe ont aussi fonctionné l'an dernier. Dans cette école, une trentaine de professeurs ont tenté de travailler avec des parents dans diverses équipes visant des problèmes comme la motivation des élèves à leurs études, l'absentéisme des élèves (pour trouver une nouvelle formule de contrôle des absences), la drogue (par des actions de sensibilisation et d'information), l'aide aux étudiants (en ouvrant la porte aux étudiants durant une heure après la classe pour qu'ils puissent venir parler de leurs difficultés), etc. Un problème qui se pose entre autres dans ces comités est celui de la *préparation* des parents et de la *continuité* de leur action d'une année à l'autre, pour atteindre et maintenir une certaine efficacité, ou encore une question matérielle comme l'heure des réunions, les parents trouvant plus difficile d'y assister « sur l'heure du dîner » qui, au contraire, convient bien aux professeurs.

• DES RENCONTRES ENTRE LE COMITÉ D'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES

Des parents d'un comité d'école ont posé le problème de la présence des élèves de l'école aux activités du comité: « c'est l'enfant qui est en cause et il n'est même pas là. On prend souvent des décisions que l'enfant devrait prendre avec nous autres ». Nous r

Au secondaire, nous n'avons pas rencontré de cas où des représentants du Conseil étudiant auraient été régulièrement présents ou associés aux activités consultatives du comité d'école.

À Québec, cependant, dans les écoles secondaires Cardinal-Roy, Marie-de-l'Incarnation, Anne Hébert et Jean-de-Brébeuf, des membres du conseil des élèves ont été invités occasionnellement aux réunions du comité d'école, selon les articles des ordres du jour.

Par ailleurs, à l'école *élémentaire* Ste-Isabelle de Ste-Foy à Québec, *les élèves ont un représentant au comité d'école*. Dans cette école a été formé un « *mini-conseil* » comprenant 2 représentants élus dans chaque classe (à partir de la 3ème année). Le « mini-conseil » rencontre 2 fois par mois le comité d'école, en plus d'y avoir un représentant. Il existe également dans cette école un « Conseil de gestion participative » (professeurs, parents, principal), auquel le « mini-conseil » envoie également son représentant.

Le directeur d'école rencontre lui aussi le « mini-conseil » tous les 15 jours, et ce dernier lui fait part des problèmes et des suggestions des élèves. Par exemple, ils ont réclamé d'avoir, une fois par an, *leur « journée-étape »* pour évaluer le fonctionnement de l'école; cela a été mis sur pied et, ce jour-là, les élèves se réunissent et discutent par petits groupes animés par des parents-animateurs recrutés par le comité d'école. On peut d'ailleurs rappeler ici que les règlements de la Loi 27 prévoient déjà de telles activités: « Le *comité d'école* maintient des liaisons avec *le conseil d'école* et *le conseil des élèves* ou tout autre organisme équivalent » (no 23 de la section « Réglementation » du Document VIB); le no 42 de cette réglementation prévoit en outre des activités équivalentes au niveau du *comité de parents*.

• DÉLÉGATION D'UN PARENT MEMBRE DU COMITÉ D'ÉCOLE COMME OBSERVATEUR RÉGULIER AU CONSEIL D'ÉCOLE

Dans certaines écoles, les parents ont demandé et obtenu, par entente avec les professeurs, de pouvoir déléguer un membre du comité d'école comme observateur (c'est-à-dire sans droit de vote) participant aux réunions régulières du *conseil d'école*. Cette expérience a été tentée l'an dernier, par exemple, à l'école Anne Hébert et à l'école Joseph-François Perreault à Québec. Mme Jeannette Bouchard était la déléguée des parents du comité d'école auprès du conseil de l'école Anne Hébert: « Quand quelqu'un nous invite, dit-elle, on est bienvenu, c'est parce qu'on a besoin de nous. Je ne serais pas d'accord si c'était pour nous imposer. Je travaillais pour les professeurs et pour l'école. Les gens du comité d'école me faisaient pleinement confiance. C'était nouveau et il faut être diplomate au début. Si on est arrogant et qu'on « cherche les poux » à tout prix, cela ne marchera pas. Il faut garder un bon contact: c'est très bon, mais ce n'est pas facile. Moi je m'occupe des comités depuis 7 ans et je suis là pour aider tout le monde. C'est pour les enfants d'abord. Les professeurs du conseil d'école étaient contents parce que j'avais travaillé pour eux; je l'ai fait parce que leur projet était bon, parce que je m'étais informée et que j'étais d'accord ».

Certaines commissions scolaires admettent que *le budget de l'école* soit ouvert aux parents du comité d'école; nous avons rencontré un cas où le budget de l'école est préparé avec le conseil d'école ET LE COMITÉ D'ÉCOLE, *en fonction de projets pédagogiques*; s'il est coupé au palier commission scolaire, « c'est tout le monde ensemble qui coupe ».

• DES CONSULTATIONS SPÉCIALES OÙ LES PARENTS ONT UN POUVOIR DE VETO ET DE MODIFICATION D'UN PROJET PRÉSENTÉ PAR LES AUTORITÉS

Il existe des cas spéciaux où le pouvoir consultatif des parents se double d'un pouvoir de veto et de modification équivalent à celui des professeurs et de la direction d'une école. À Montréal, par exemple, *le programme du cours de formation personnelle et sociale de la C.E.C.M.* est soumis tour à tour à la direction de l'école, aux professeurs de l'école, et enfin aux parents du comité d'école: chacun peut apporter des modifications ou des variantes au projet de cours, de sorte que la version proposée aux parents soit celle de la consultation finale.

• LES SONDAGES POUR CONNAÎTRE L'AVIS DES AUTRES PARENTS

Un moyen qui a été employé à plusieurs endroits est celui du *sondage*. On peut considérer ce moyen comme un outil pouvant servir à *préparer* une consultation: en soi, un sondage n'a pas la valeur officielle d'un référendum ou d'un vote majoritaire d'une assemblée générale de parents, par exemple. Cependant, les résultats d'un sondage peuvent fournir des indications précieuses sur les tendances prédominantes des opinions, le degré d'importance de tel problème aux yeux des parents, ou sur une variété de solutions que des parents peuvent imaginer face à divers problèmes. Les résultats peuvent alors servir à fixer les priorités du comité d'école pour l'année en cours, servir de « boîte à suggestions » pour des solutions à des problèmes, ou tout simplement faciliter la discussion autour de certains points, lors des assemblées générales de parents.

• LES COMITÉS MIXTES AU NIVEAU DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Plusieurs commissions scolaires, en plus d'informer et de consulter le comité de parents, font appel à celui-ci pour obtenir la participation de parents à des *comités mixtes* de la commission scolaire. Ces comités peuvent être composés de commissaires, d'administrateurs, de professeurs et de parents, parfois même d'étudiants selon le cas. Les problèmes traités peuvent être également très variés: transport scolaire, spécialistes, absentéisme, questions pédagogiques, etc. Strictement parlant, ces comités ont un caractère consultatif. Toutefois, la présence simultanée de personnes en position d'autorité, de professionnels de l'enseignement et de parents discutant tous autour d'une même table fait que les conclusions de tels comités peuvent être souvent très proches de la décision proprement dite, et permet d'éviter des pertes de temps sur certaines questions précises. Il y a ainsi une similitude entre ces comités mixtes de la commission scolaire et les comités mixtes de consultation-action au niveau des écoles.

• LES CONSULTATIONS MIXTES GÉNÉRALES: L'ANIMATION SIMULTANÉE DE TOUS LES AGENTS LOCAUX OU RÉGIONAUX INTÉRESSÉS À L'ORIENTATION DE L'ÉCOLE

Ce que nous appelons ici la « consultation mixte générale » n'est pas une « formule » simple, que l'on pourrait ramener à une procédure unique. Il y a des différences probablement marquées entre l'expérience de la C.S.R. de Tilly (1972-73), celle de Rouyn (1973-74) et celle de la C.S.R. des Chaleurs (1973-74), par exemple. Cependant, on peut dégager certains traits que ces expériences ont en commun. Le premier trait, c'est qu'il s'agit d'*actions combinées d'information, d'animation et de consultation s'adressant à plusieurs catégories ou groupes d'agents intéressés à l'orientation des écoles*: commissaires, parents, élèves, administrateurs, enseignants, etc. Le second trait est que ces actions se réalisent sur une certaine période, *par des séries de rencontres mixtes* (générales ou par ateliers) sur diverses questions. On prend ainsi le temps qu'il faut pour vraiment débattre des questions de fond. Comme le disait une

dame dans une région où de telles expériences n'ont pas encore été tentées: « Pour savoir ses droits, il faut y être longtemps; cette année, je me suis acharnée pour le montrer aux autres parents. Mais le problème, c'est que jamais tout le monde concerné ne se rencontre en même temps ». Un troisième trait est que ces actions ont lieu *au niveau même de la commission scolaire*, ou d'une région ou district à l'intérieur de son territoire: c'est-à-dire que *les questions et les problèmes posés sont d'un ordre plus général que ceux qui s'appliquent à une seule école en particulier*. Ce sont donc des questions qui touchent les objectifs d'éducation et les politiques scolaires au niveau de la commission. Mais ces expériences ont ceci de particulier qu'elles amènent *régulièrement un grand nombre de personnes* de groupes différents à discuter ensemble de ces questions plus générales des politiques scolaires. Nous n'en dirons pas davantage ici, parce que ces expériences mériteraient d'être décrites plus longuement que l'espace de ce document ne le permet.

• LES CONGRÈS DES PARENTS

À Montréal et à Québec, les comités de parents ont organisé l'an dernier des « *congrès des parents* » ou des « *colloques des comités d'écoles* », où étaient invités des parents délégués des comités d'écoles, des commissaires, des administrateurs des écoles et de la commission scolaire et les professeurs membres des comités d'écoles. À Montréal, il y a eu un colloque par région à l'intérieur du territoire de la C.E.C.M. Ces journées de rencontre générale ont été des occasions pour partager des expériences locales, pour s'informer davantage, pour réfléchir sur des politiques à promouvoir auprès de la commission scolaire ou du gouvernement. Pour avoir une idée des questions discutées par les parents à ce niveau, on pourra lire avec profit le compte rendu que Nicole Pomerleau-Brodeur a fait du congrès des parents de la C.E.C.Q. en mars 1974, dans *Éducation-Québec* (vol. 4, no 10, juin 1974, pp. 9 à 15). Pour les parents de plusieurs comités d'école, les réunions du comité de parents (central ou régional, comme à Montréal) ont un effet semblable, pour eux, à celui de leur participation à un colloque ou à un congrès régional de parents, surtout pour ceux qui veulent tenter des choses nouvelles dans leur école et qui se sentent isolés. Se retrouver avec d'autres parents qui ont des expériences semblables ou différentes fait, comme le disait la présidente d'un comité d'école, que ce sont « les meilleures réunions – très enrichissantes; on échange des expériences, des idées, et surtout on se donne de l'encouragement. On ne se sent plus seul ». Mais le congrès ou le colloque des parents permet également de discuter davantage avec plusieurs directeurs d'écoles et professeurs d'autres écoles, ou d'entendre des conférences données parfois par des responsables de la commission scolaire; ce qui n'est pas aussi possible dans des réunions du comité de parents ou du comité d'école.

• ACTIVITÉS DES PARENTS COMME GROUPE DE PRESSION OU DE MOBILISATION

Sur certaines questions qui deviennent assez importantes dans une situation donnée, les parents agissent parfois comme *un groupe de pression* auprès des autorités et vont jouer, à cette fin, *un rôle d'animation* auprès d'un grand nombre de parents pour mobiliser leur support actif en faveur d'un projet qu'ils désirent promouvoir. Ce sera parfois autour d'une question comme le transport des élèves, la fermeture ou la construction d'une école, les classes surchargées, la construction d'une piscine, des cours de musique, l'ouverture d'une pré-maternelle, etc., que ce phénomène se produira et que l'on verra des pétitions, des assemblées générales, des chaînes téléphoniques très actives, des efforts pour rencontrer des commissaires, etc. Un des effets de la Loi 27, sur un plan plus général, a été une prise de conscience du rôle électoral des parents et du rapport entre les élections scolaires et le désir de résoudre des problèmes qui les préoccupent. Une directrice d'école nous disait que « les élections des commissaires ont vraiment réveillé les parents. Ici, le commissaire a son bureau à l'école; les gens viennent le voir, il est vraiment « leur » commissaire. Les parents commencent à voir que certaines solutions ne peuvent pas être décidées au niveau de l'école, et ils pensent plus qu'autrefois à envoyer leurs demandes plus haut ».

À Québec, des parents ont utilisé la télévision communautaire pour obtenir que la commission scolaire garde ouverte une école qui devait être fermée, le nombre d'élèves étant insuffisant depuis 3 ans pour assurer un service économiquement rentable.

Le comité d'école a convoqué une assemblée générale des parents à laquelle étaient présents 5 commissaires d'école membres du comité de réaménagement, qui venaient informer les parents de la situation et leur proposer deux solutions: l'école reste ouverte sans directeur, ou l'école est fermée et on envoie les enfants au centre-ville.

Un groupe de parents ayant déjà produit des émissions pour la télévision communautaire est venu, avec l'accord du comité d'école, enregistrer la totalité de l'assemblée à laquelle plus de 150 parents étaient présents, pour 135 enfants; ils ont en plus enregistré des entrevues avec la directrice de l'école, le curé de la paroisse (qui a fait l'historique du quartier), des élèves et

des représentants du comité de citoyens présents à l'assemblée. L'émission de 55 minutes a été diffusée sur le câble, sensibilisant ainsi tout le quartier à cette question. Puis le groupe de parents a projeté l'émission devant les 19 commissaires, avant la réunion où ils devaient prendre une décision sur la fermeture de l'école. Finalement, l'école est restée ouverte, la directrice ayant accepté de devenir directrice-adjointe avec diminution de traitement.

L'intérêt de cet épisode est l'utilisation de l'audio-visuel, qui a permis à de nombreux parents, hommes et femmes, d'exprimer leurs désirs et leurs raisons, ce qui est plus vivant plus direct et plus aisé à faire que la rédaction de recommandations dans une forme acceptable par des administrateurs, et ce qui a certainement eu un impact beaucoup plus fort.

• RÔLE D'« ARBITRE » OU D'« ALLIÉ » DANS CERTAINES CIRCONSTANCES

Dans certaines circonstances, en particulier lorsque se produit un conflit ou un désaccord entre la direction et les professeurs d'une école sur une question particulière, il arrive que les deux parties s'adressent aux parents du comité d'école pour avoir leur avis et chercher à les convaincre du bien-fondé de leurs positions respectives, pour renforcer leur position. Dans ces situations, on s'adresse aux parents pour qu'ils deviennent des *alliés* de l'une ou l'autre partie, et les parents se trouvent placés, en quelque sorte, dans *un rôle d'arbitres* pour trouver une solution à un problème de désaccord. Dans d'autres cas, le conflit peut se situer entre l'école et la commission scolaire, et il pourra y avoir une tendance à une sorte de mouvement de « *front uni* » entre la direction, les professeurs et les parents des élèves d'une école: une sorte d'alliance commune aux trois parties pour appuyer ensemble une demande importante à la commission scolaire. À cause du niveau de décision concerné dans ces situations, ce sont plus souvent de ces conflits qu'on entend parler dans les journaux, que des situations plus vraiment locales. Ces situations amènent parfois des rencontres de toutes les parties concernées, mais c'est davantage pour résoudre un conflit que pour améliorer ensemble une situation sur la base d'une réflexion commune, comme c'est le cas, par exemple, des « consultations mixtes générales ». L'important, c'est que les parents prennent le temps nécessaire pour formuler leurs propres positions et préférences.

2. QUELQUES-UNES DES QUESTIONS QUI ONT FAIT L'OBJET DE CONSULTATIONS

Toutes les questions soulevées par les parents dans des consultations n'ont certainement pas la même importance et ne demandent pas le même degré d'information ni le même type de démarches. En effet, on ne peut pas mettre sur le même pied une recommandation sur l'heure de la collation ou sur le costume de première communion, par exemple, et une recommandation concernant l'organisation des activités étudiantes, la discipline dans l'école ou la façon d'enseigner la catéchèse. Un comité peut aussi passer du temps à s'informer ou à réfléchir sur des questions qui ne feront pas forcément l'objet de propositions concrètes (par exemple, les principes qui devraient inspirer l'éducation) mais qui ont néanmoins leur importance.

Il semble donc souhaitable que les comités d'école apprennent à établir *un ordre de priorité* parmi les questions qu'ils veulent aborder; car ils ne le font pas toujours: par exemple, dans la région administrative no 5, un sondage sur le fonctionnement des comités d'école du niveau élémentaire en 1972-73, préparé par le Service des parents du Bureau régional de Sherbrooke, révélant que 20% seulement des comités d'école rejoints avaient formé des *comités de travail*, les autres s'étant contentés d'oeuvrer au jour le jour, et que 35% seulement s'étaient tracé un *programme d'action pour l'année*.

Il ne nous a pas été possible d'établir un inventaire complet des objets de consultation pour l'ensemble des comités d'école car ils sont nombreux et très divers. À titre d'exemple, la C.E.C.Q. a recensé les points qui ont fait l'objet d'études par ces comités d'école au cours de l'année 1972-73; cela donne une liste de 46 sujets dont la simple énumération remplit deux pages complètes. Une première façon de les mettre en ordre est de se rendre compte que *leur solution dépend de paliers de responsabilité différents*: le comité d'école peut consulter des gens très proches de lui, dans l'école, ou des interlocuteurs plus éloignés: commission scolaire, ministère.

• LES QUESTIONS TRAITÉES AU PALIER DE L'ÉCOLE

Lorsque les comités d'école consultent les directions d'école, les autres parents et les professeurs, et quand ils sont eux-mêmes consultés par eux, certaines questions reviennent souvent: par exemple, dans le sondage de la région [illegible] dont on a parlé plus haut, on trouve [illegible]ansport, les bulletins, le rendement scolaire, les règlements de l'école, les conditions des dîneurs, le budget de l'école. On remarque une certaine différenciation selon les interlocuteurs: avec les *enseignants*, les comités d'école ont abordé davantage des questions touchant l'enseignement proprement dit; avec les autres *parents*, ils ont insisté également sur les travaux à domicile des élèves et sur la question des spécialistes à l'élémentaire. Environ 60% des comités d'école qui ont répondu au sondage avaient été eux-mêmes consultés par les principaux (au niveau élémentaire).

Certains principaux nous ont confié que parfois, sous prétexte de les consulter, certains groupes de parents cherchaient à leur faire jouer « le rôle du curé autrefois », c'est-à-dire « jouer le rôle de Salomon en tranchant les différends que certains parents peuvent avoir entre eux », ou être amenés à « faire du paternalisme forcé ». D'autres principaux déplorent le fait que les parents attendent d'eux les idées qui inspirent l'action; ils souhaitent que l'initiative du comité d'école se développe graduellement.

Une façon, pour l'école, de reconnaître l'existence officielle des parents serait peut-être de mettre à la disposition du comité d'école *un local*. C'est un fait très rare, dû probablement à des facteurs divers, mais cette absence de local complique singulièrement la tâche de beaucoup de présidents et de secrétaires de comités qui sont parfois contraints à « empiler la documentation dans la chambre à coucher » et à travailler « sur la table de la cuisine ».

À l'école Lartigue, à Montréal, le comité d'école a depuis 3 ou 4 ans un local bien à lui appelé « La Boutique de la bonne entente et de la bonne humeur », qu'ils ont décoré eux-mêmes: rideaux, nappes, etc.

On a fixé une journée particulière de rendez-vous, le mardi, afin que les parents aient davantage l'occasion de s'y retrouver nombreux: « ils peuvent amener des amis, leurs bébés, des grand-mamans ... parfois, ils vont inviter la psychologue ou la travailleuse sociale à venir les rencontrer ... à la fin de l'après-midi, les professeurs sont invités en permanence à venir prendre le café, et à l'occasion des Fêtes, le comité d'école leur a fait une vraie réception dans « son local ». Certaines mamans qui n'ont plus d'enfants à l'école viennent encore à La Boutique, assurant ainsi une certaine continuité, et la directrice de l'école se fait un point d'honneur de s'y rendre chaque mardi: « beaucoup de tout petits problèmes, de petits incidents en classe se règlent à cette occasion ». Avant l'élection du nouveau comité d'école, les parents y sont venus, par degrés, s'entretenir avec le comité sortant et la direction.

• LES QUESTIONS TRAITÉES AU PALIER DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Le même sondage révèle que les comités d'école ne semblent pas, dans l'ensemble, avoir fait beaucoup d'efforts pour se rapprocher des commissions scolaires. En effet un peu plus de la moitié des comités se sont adressés aux directions générales de commissions scolaires (58 ou aux commissaires (52%). Ils ont cette fois abordé des objets plus généraux: budget de la commission scolaire, construction et aménagement d'écoles, organisation du transport, contenu des réunions des commissaires, rapports financiers et politiques de la commission scolaire.

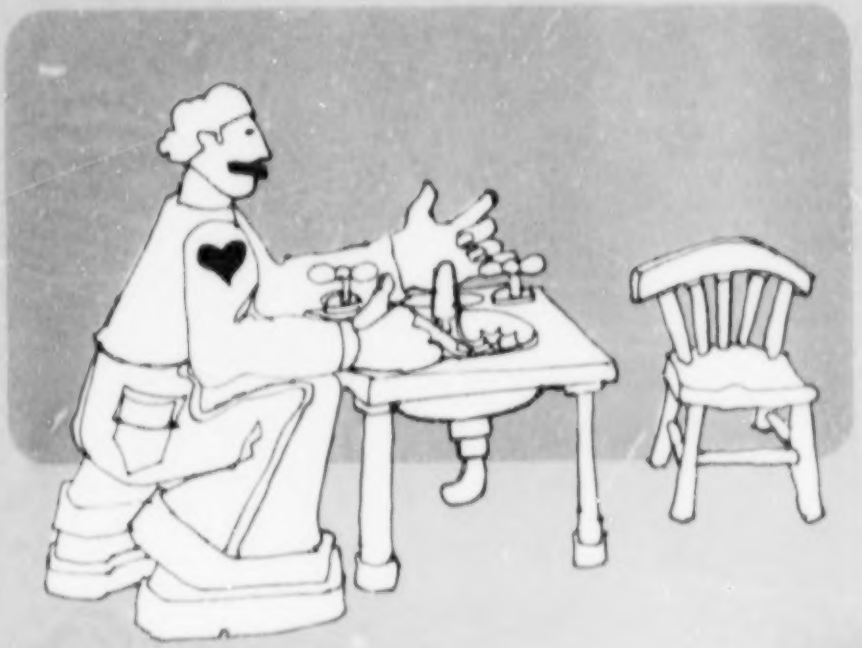
De leur côté, les commissions scolaires paraissent agir de la même façon, et le sondage révèle qu'un tiers seulement des comités d'école ont été consultés par elles. Cette constatation est importante, dans la mesure où la commission scolaire détient le pouvoir de décision sur une bonne partie des thèmes abordés par les comités.

> On pourrait peut-être souligner ici la nécessité, pour les comités d'école, d'établir aussi des liens avec le Comité de parents qui oeuvre au palier commission scolaire: chaque comité d'école devrait peut-être tendre à *envoyer un représentant sur l'un des comités d'action mis sur pied par le comité de parents.*

Beaucoup de comités d'école rédigent des procès-verbaux de leurs réunions mais tous ne les communiquent pas au comité de parents; selon le sondage de la Région 5, 99% font un procès-verbal mais seulement 44% le transmettent au comité de parents.

D'autre part, il y a des endroits où plusieurs comités d'école, par exemple ceux d'un même quartier ou d'une même zone scolaire, se communiquent mutuellement leurs procès-verbaux de réunions. Cela permet à chaque comité, entre autres choses, de se rendre compte des questions et des problèmes traités ailleurs, des priorités qui leur sont accordées par d'autres, et de se faire une meilleure idée de leur importance relative; puis, éventuellement, de pouvoir entreprendre des actions communes sur des problèmes qui les concernent tous et d'acheminer leurs idées de solutions au palier supérieur d'autorité et de consultation où des décisions pourront être prises.

> En effet, selon l'article 68 de la Loi 27, tout comité de parents a pour fonctions:
> a) d'assurer la concentration nécessaire au bon fonctionnement des comités d'écoles;
> b) de transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins identifiés par les comités d'école et de canaliser vers elle les recommandations de portée générale;
> c) de promouvoir la participation des parents à toutes les activités de la commission scolaire et de désigner notamment à cette fin, parmi ceux-ci, le cas échéant, les membres requis pour les divers comités formés par la commission scolaire;
> d) de recommander à la commission scolaire toute mesure susceptible d'améliorer l'administration et la gestion des écoles.



3. QUELQUES ASPECTS DES RÉSULTATS OBTENUS PAR DES ACTIVITÉS DE CONSULTATION: CELA EN VAUT-IL LA PEINE?

Dans un trop grand nombre de cas, et bien des observateurs le confirment, des parents ont l'impression que les modalités de solutions sont trouvées et que les décisions sont toutes prises dès avant que les autorités scolaires ne les consultent. On n'est donc pas étonné d'entendre dire, par exemple lors de colloques régionaux, qu'ils ont eu l'impression d'un certain recul de la participation des parents aux comités d'école et de parents l'an dernier par rapport à l'année précédente.

Et pourtant il y a eu, pour l'ensemble du Québec, un certain accroissement dans le nombre des parents membres des comités d'école: en moyenne, le nombre de personnes par comité est passé de 10 à 12, soit environ 3,000 de plus en 1973-74 qu'en 1972-73.

Dans la région de Québec, des statistiques publiées dans le *Bulletin d'information* du comité de parents, en février 1974, montrent que, dans l'ensemble, le pourcentage des présences de parents aux assemblées de formation des comités d'école a subi une légère baisse de 1.4% en 1974 par rapport à 1973: −1,5% au secondaire et +0.2% à l'élémentaire. Ces chiffres montrent aussi que l'intérêt des parents était en 1974 beaucoup plus marqué pour les comités des écoles élémentaires (52.9% de présences) que pour ceux des écoles secondaires (17.9% de présences).

Quand la consultation scolaire demeure bloquée, paralysée et stérile, c'est sans doute souvent en raison de *l'absence d'une tradition assez longue de pratiques démocratiques* dans certains milieux, à la fois du côté de l'école et du côté des parents eux-mêmes: l'absence de ce qu'on pourrait appeler une véritable « *culture du citoyen* ». Beaucoup de milieux manquent de *l'expérience collective* nécessaire pour se situer quelque part entre « tout casser » et « tout lâcher », entre « tout dominer, tout contrôler » et « tout subir » passivement.

Il est évident, d'autre part, qu'une véritable participation démocratique des parents, même à l'intérieur d'un régime consultatif, ne pourra jamais signifier la « grande réconciliation » fraternelle où tout le monde tomberait toujours totalement d'accord sur tout. Il y aura *toujours* des éléments de désaccord, de tension, de friction et même *mais aussi, à cause de cela même, des degrés de liberté, des possibilités de créativité et d'invention, des marges ouvertes où les idées originales des gens peuvent être développées et mises à l'essai.*

Les conflits en soi ne sont ni « bons », ni « mauvais »: c'est quand ils demeurent longtemps bloqués, destructeurs et stériles qu'ils sont mauvais; mais lorsque, au contraire, un conflit permet de faire un bon diagnostic et de réaliser un déblocage en forçant à inventer des solutions meilleures, alors ce conflit devient un moment décisif pour progresser collectivement.

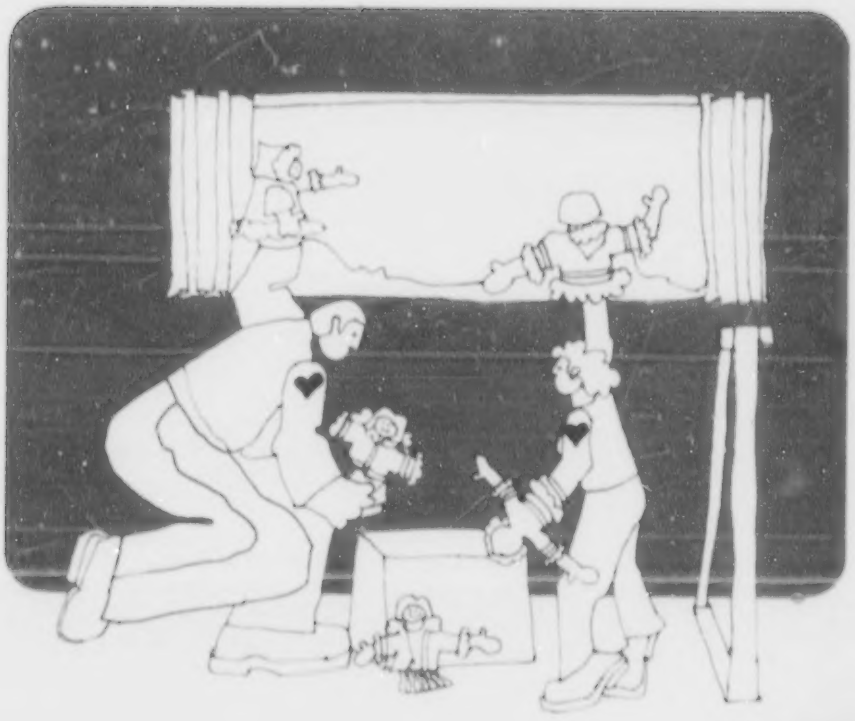
Finalement, le résultat le plus important de toutes ces consultations n'est peut-être pas telle ou telle recommandation particulière, qui a été acceptée ou non, qui a été décevante ou encourageante en soi: c'est peut-être le simple fait que des milliers de parents, partout au Québec, ont commencé depuis quelques années à acquérir une nouvelle sorte d'*expérience de citoyens*. On peut aussi formuler l'hypothèse que la participation des parents aux élections scolaires par exemple, n'augmentera pas beaucoup en proportion tant que les autres formes d'activités des parents reliées à l'école ne se seront pas répandues davantage partout; cela n'augmentera pas en disant simplement: « Votez donc! ».

Par ailleurs, du côté des autorités scolaires, la consultation ne doit pas être considérée comme un pur rituel, comme une « concession », ou encore comme une simple façon de « calmer » les parents. Dans son condensé des rapports des comités d'école en 1972-73, M. Joseph VILLENEUVE, président cette année-là du Comité de parents de la C.E.C.Q., écrivait: « Ce n'est que lorsque tous ensemble, parents, enseignants, étudiants, principaux et autres cadres, nous aurons compris *que la consultation est une nouvelle façon d'administrer*, que nous pourrons réussir à avoir des écoles véritablement humaines ».

En d'autres termes, il faut désormais administrer en tenant compte sérieusement des objectifs et des avis de ceux-là mêmes pour qui on administre justement des services d'éducation. Si par contre les parents sentent qu'on leur joue la comédie sous prétexte que leurs comités « ne sont que consultatifs », il ne faudra pas s'étonner lorsqu'ils refuseront de « faire semblant » à leur tour et qu'ils cesseront de participer à des activités de consultation.

Deuxième partie

Les parents
dans l'école: dans
quelles limites?



Ce foisonnement d'expériences révèle un fait: des parents SONT dans les écoles, et ils y FONT quelque chose.

Il révèle également que « *l'expérimentation a régné en maître absolu* dans les différents comités d'école et de parents, car la formule était nouvelle et les points de référence inexistants », ainsi que l'exprimait M. Gilles FORTIN, président de la Fédération des commissions scolaires, dans un article sur les comités d'école et de parents, dans *La Revue scolaire* en juin 1974. En effet, chaque comité d'école ou chaque groupe de parents semble avoir « poursuivi à sa façon la recherche de son identité et des champs d'activité dans lesquels il comptait agir ou intervenir ».

Dans cette 2ème partie, nous verrons qu'*on peut déjà déceler certaines constantes et certaines tendances* en examinant ces actions apparemment décousues qui semblent proliférer au hasard: il est donc possible de dégager un certain ordre sous ce foisonnement d'activités déjà regroupées en 5 catégories.

1 – *Les 5 types d'activités ont des rapports entre eux*, et même ils semblent être *relativement hiérarchisés*: certaines activités paraissent conditionner l'existence des autres.

Cela pose le problème de la continuité de l'action des parents d'un type d'activité à l'autre, ainsi que le problème de la continuité de leur expérience dans le temps.

2 – Il existe des *conditions qui favorisent chacun de ces types d'activités*, et *d'autres qui leur font obstacle*.

En effet, il y a des *barrières et des difficultés* à surmonter du côté de l'école et de la commission scolaire; il y a aussi des *compétences à développer* et des capacités nouvelles à acquérir par les professeurs, les directions et les parents eux-mêmes, pour mieux organiser et accomplir l'un ou l'autre type d'activités.

3 – Chacun de ces types d'activités a *déjà produit certains résultats* et il y a un *progrès possible*, tant quantitatif que qualitatif. Ce progrès consistera-t-il en une *augmentation du nombre de parents* qui peuvent ou qui désirent participer à la vie de l'école?

Ou bien ce progrès consistera-t-il en *l'accroissement de la proportion d'un type d'activité particulier*, et lequel? Faut-il viser une augmentation des activités de contribution directe à la formation des enfants? Ou plutôt une augmentation des activités de consultation et d'animation? Ou encore obtenir d'être consulté sur des objets plus importants?

Cette 2ème partie cherchera donc à dessiner **les limites actuelles** *du rôle des parents dans la vie des écoles*, et à indiquer *des améliorations possibles, à l'intérieur de ces limites*.

I - L'ÉTAGEMENT «EN ESCALIER» DES DIFFÉRENTS TYPES D'ACTIVITÉS ET LE PROBLÈME DE LA CONTINUITÉ DANS L'ACTION DES PARENTS

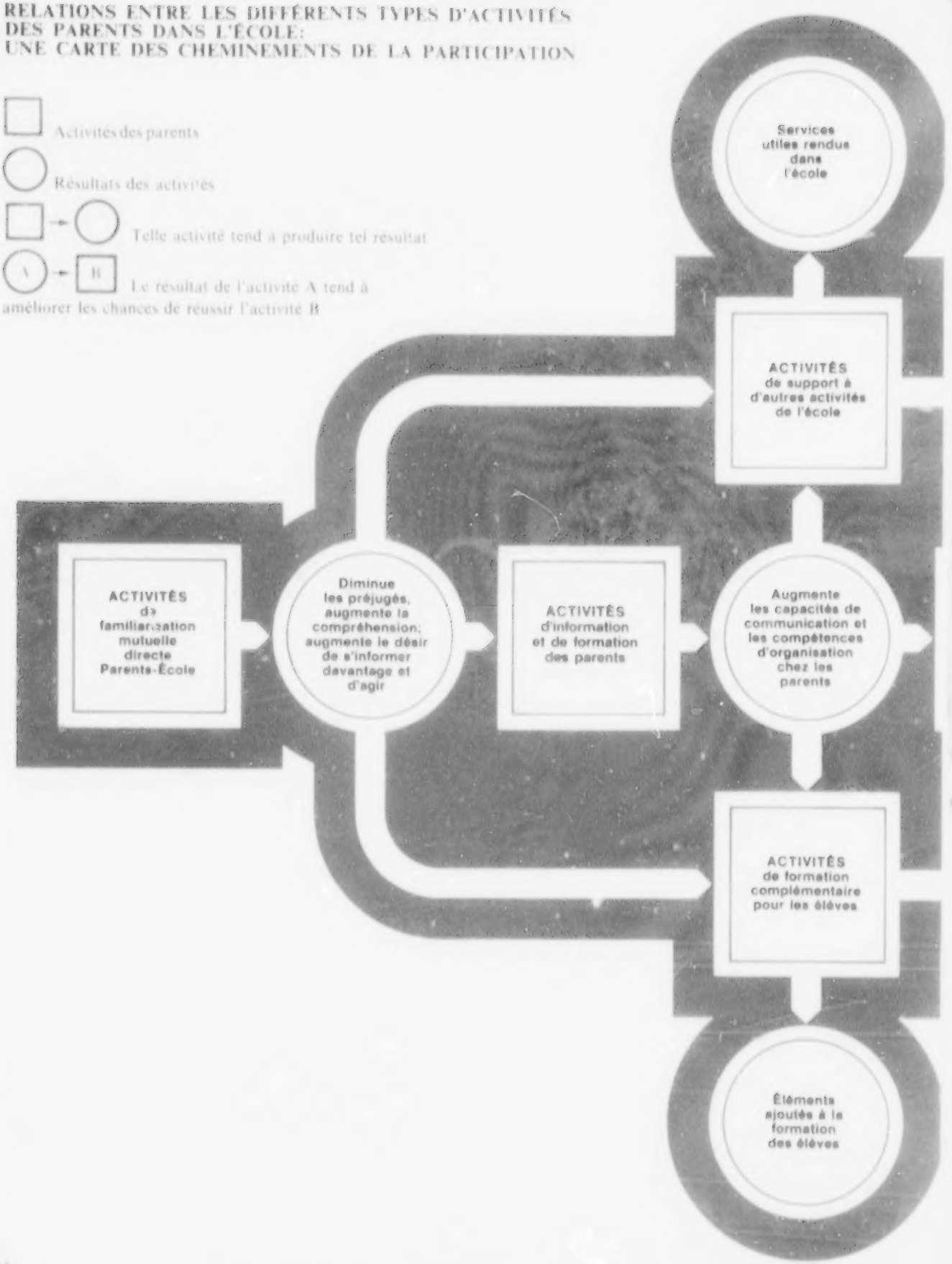
Les cinq types d'activités présentés dans la première partie ont été volontairement placés *dans un ordre précis*. Ils sont un peu comme des marches successives dans un ***« escalier de la participation »***. Il n'est pas absolument indispensable de gravir chaque marche, une à une, pour parvenir au sommet de l'escalier; mais si on enjambe les marches deux à deux, il faut par contre redoubler d'efforts et dépenser plus d'énergie: on montera plus vite, mais on sera plus fatigué et on manquera de souffle pour la suite . . . Cette comparaison suggère l'idée que le genre d'activité qui devient possible pour les parents dans une école donnée permet déjà, d'une certaine façon, de mesurer jusqu'où leur participation a progressé.

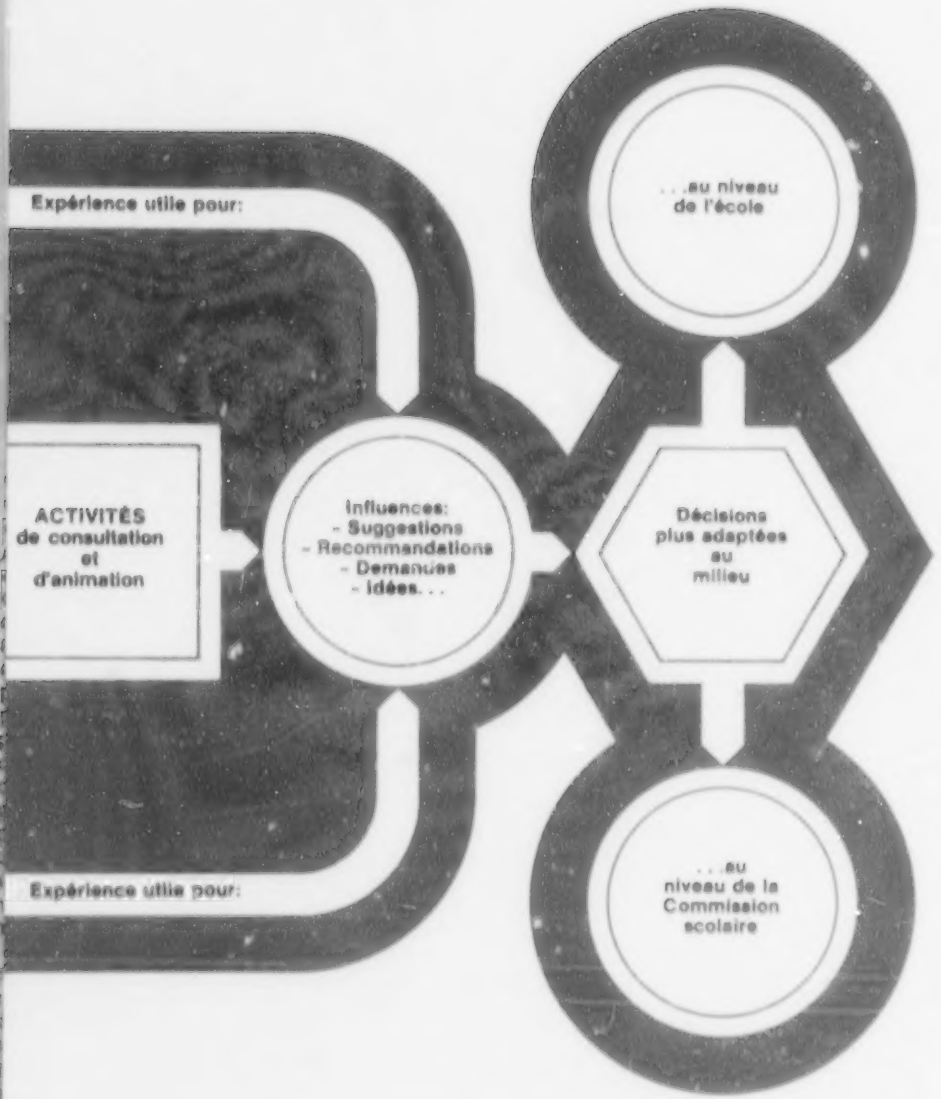
Cela permet de comprendre que *les difficultés sont graduées et que la préparation et l'expérience nécessaires pour avancer doivent s'acquérir progressivement*. Cela aide à voir également que, pour les formes d'activités qui impliquent un peu plus d'information, de formation et de préparation, le nombre des parents qui veulent et peuvent participer utilement sera généralement plus limité (par la force des choses et non pas seulement à cause d'une volonté de l'école de les exclure) que pour des activités ne supposant pas de préparation spéciale comme, par exemple, les activités de familiarisation mutuelle.

L'image de l'escalier ne doit pas laisser croire qu'il y a, entre les types d'activités, une progression continue: la hauteur des marches est *irrégulière* et le passage d'un palier à l'autre peut constituer une véritable mutation. Cette image de l'escalier suggère enfin l'idée du *risque qu'il peut y avoir de rester figé sur un palier*, après avoir gravi tant de marches: il est important d'« être rendu là », mais il peut être souhaitable d'avancer encore . . .

En réalité, il est évident que progresser dans la participation n'est pas aussi simple que l'image de gravir les marches et les paliers d'un escalier! Le schéma ci-contre semble un peu plus compliqué, mais il permet de faire certaines nuances nécessaires pour comprendre les relations entre les résultats de certaines activités et les chances de réussir mieux dans d'autres activités.

RELATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTS TYPES D'ACTIVITÉS DES PARENTS DANS L'ÉCOLE: UNE CARTE DES CHEMINEMENTS DE LA PARTICIPATION




Expérience utile pour:
ACTIVITÉS
de consultation
et
d'animation
Influences:
- Suggestions
- Recommandations
- Demandes
- Idées. . .
Décisions
plus adaptées
au
milieu
. . .au niveau
de l'école
. . .au
niveau de la
Commission
scolaire
Expérience utile pour:

• RENFORCEMENT MUTUEL DES DIVERS TYPES D'ACTIVITÉS

Les activités de *familiarisation mutuelle* entre les parents et l'école créent des conditions propices pour les activités d'information et de formation, les activités de support indirect et les activités de formation supplémentaire ou complémentaires pour les élèves; on peut donc dire que la familiarisation mutuelle est une étape particulièrement importante à franchir, puisque la qualité et la quantité de *trois autres* catégories d'activités en dépendent. De la même façon, le schéma permet de voir l'importance toute spéciale des activités *d'information et de formation des parents*: en effet, elles augmentent les chances de réussir mieux dans les activités de consultation et d'animation, dans les activités de support indirect et dans les activités de formation pour les élèves. Enfin, les activités de *support indirect* et de *formation des élèves* permettent aux parents d'acquérir des compétences et une expérience qui sont utiles ensuite pour imaginer des solutions concrètes et des recommandations pratiques au niveau plus officiel des activités de *consultation et d'animation*.

Un aspect qu'il faut souligner est que, lorsqu'un type d'activité a été réussi jusqu'à un certain point, cela *tend* à améliorer les chances d'entreprendre et de réussir d'autres types d'activités – *mais pas nécessairement*. Il existe des situations où on a dépensé tant d'énergie et accompli tellement de démarches pénibles et délicates qu'on ne songe qu'à « consolider » ce qui a été atteint. Ce n'est plus alors vécu *comme une étape dans une évolution*, mais *comme un plateau* où le « campement temporaire » risque de devenir durable. . .

Bien que ce schéma soit plus éclairant que l'image de l'escalier, il reste encore des choses qu'il ne laisse pas voir. Par exemple, que chaque type d'activités implique des rencontres directes entre des parents et des personnes de l'école et tendent donc *à renforcer les effets de familiarisation mutuelle*.

L'information a également une place toute spéciale parmi ces activités car chacune des autres activités (rendues elles-mêmes possibles par l'information) peut provoquer à son tour de nouvelles demandes d'information ou de formation.

La familiarisation et l'information se retrouvent donc comme résultats de toute activité.

Les réflexions qui précèdent cherchaient à formuler un premier aspect *du problème de la continuité dans l'action des parents*: celui des *relations de renforcement entre leurs divers types d'activités dans l'école*. Mais il y a aussi un autre aspect, qui est celui du *temps*: un des problèmes dont les conséquences sont déplorées par beaucoup de participants et d'observateurs est celui de *la continuité de la participation des parents d'une année à l'autre*.

• LA CONTINUITÉ DE L'ACTION DES PARENTS DANS LE TEMPS

La présidente d'un comité d'école disait au mois de juillet: « L'an prochain, si je suis encore dans ce comité, ma grande priorité sera *de préparer la relève*: les jeunes mamans qui ont des petits qui entrent tout juste à l'école. Il faudra aussi organiser un service de gardiennes pour les enfants, pour que les jeunes mamans aient le temps qu'il faut pour faire du travail dans le comité ».

Certains comités d'écoles se sont entendus avec un bon nombre d'autres parents pour que, chaque année, une partie des membres du comité d'école de l'année précédente soient réélus (d'ailleurs, l'article 7 des règlements précise que *le mandat est renouvelable*). De cette façon, il y a du « sang nouveau » chaque année, en même temps qu'une certaine continuité. Ainsi, sur une période de trois ans, tel parent pourra travailler avec un sous-comité la première année, devenir secrétaire du comité l'année suivante, et peut-être devenir président la troisième année. L'expérience commune peut ainsi, pour une partie des membres, progresser d'une manière cumulative sur plusieurs années. Ou encore, tous les membres prennent la charge de secrétaire du comité, chacun à tour de rôle.

Mais de telles solutions ne peuvent suffire seules, ni partout ni tout le temps. Dans les milieux les plus actifs que nous avons visités, il y a également *une certaine continuité dans la participation des nombreux parents qui ne sont pas membres du comité d'école comme tel, mais qui jouent un rôle actif dans la vie de l'école, sous la forme d'activités d'information, de support ou de contributions à la formation des élèves*. Sans être des membres élus du comité, ces parents constituent *une base plus nombreuse de personnes* qui acquièrent, à travers l'expérience de leurs diverses contributions à l'activité scolaire, *une préparation commune, précieuse [illegible] devenir graduellement une future relève du comité d'école*. Et plus ces parents représenteront *une base d'expérience large et variée*, plus grandes seront les chances de continuité, non seulement dans leurs activités et projets à l'école, mais aussi au niveau de leur participation éventuelle au comité d'école lui-même. Pour cela, il n'est peut-être pas nécessaire que la participation des parents aux diverses formes possibles d'activités dans l'école soit toujours contrôlée ou dirigée *directement* par le comité d'école. il est en effet excellent que des équipes de parents (évidemment *en liaison* avec le comité d'école) puissent s'habituer à exercer une certaine *autonomie* dans l'organisation des activités qu'elles ont choisies. À long terme, ce sont peut-être là des conditions essentielles pour que se développe une continuité vivante dans la philosophie et l'action des parents à l'école.

Nous avons même trouvé, dans certaines écoles, quelques parents qui continuaient à jouer un rôle actif, bien que n'ayant plus d'enfant à cette école-là.

II – LES CONDITIONS DE NAISSANCE ET LES LIMITES ACTUELLES DE DÉVELOPPEMENT POUR LES DIVERS TYPES D'ACTIVITÉS DES PARENTS

Nous toucherons ici trois catégories de questions: des obstacles à surmonter du côté du système scolaire, des compétences nouvelles à développer chez les parents, les professeurs et les directions, et l'impact de la participation des parents sur les tâches de la direction et des professeurs dans une école.

1 – DES OBSTACLES À SURMONTER DU CÔTÉ DU SYSTÈME SCOLAIRE

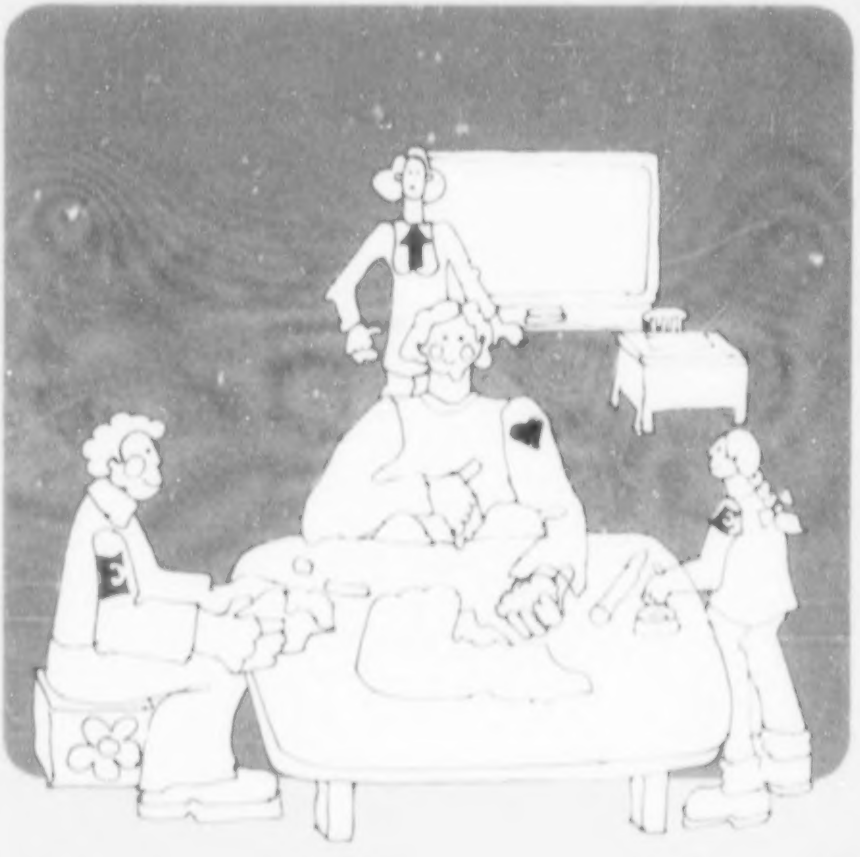
Les « obstacles » visés ici désignent tout ce qui vient du système scolaire lui-même et qui tend à empêcher ou à minimiser certains types d'activités de participation des parents à la vie de l'école. Disons aussi tout de suite que ces obstacles n'ont pas la même importance partout, ni toujours les mêmes conséquences.

Il y a la *crainte d'être observé et jugé* par des « gens de l'extérieur » et la crainte de donner des « armes » aux parents en les informant adéquatement. Des professeurs tendront à éviter certaines formes de collaboration avec les parents, par exemple, parce que ces tâches ne sont pas définies dans la convention collective ou se situent en dehors des 20 journées annuelles d'évaluation et de planification (les « journées pédagogiques » incluent en effet la possibilité de consulter des parents).

La rareté des ressources financières dans le budget de l'école est un autre facteur qui peut limiter l'ampleur de certaines activités. Plusieurs des expériences que nous avons décrites, par exemple, ont été financées par des budgets spéciaux de la commission scolaire; dans d'autres cas, une activité donnée sera organisée pour ramasser l'argent nécessaire au financement d'autres activités dans l'école: ce sont des activités de « support au second degré ».

Les attitudes défensives, protectrices et de distanciation se manifestent particulièrement face aux efforts des parents pour apporter *des contributions supplémentaires ou complémentaires à la formation scolaire des élèves*. Plusieurs personnes considèrent qu'il s'agit là d'un domaine qui appartient totalement et exclusivement aux professeurs (le « domaine pédagogique ») et que les « amateurs » et les « incompétents » n'ont aucune espèce de rôle valable à y exercer. D'autres directeurs et professeurs estiment que cette position est exagérée et abusive, et *ils organisent même activement une certaine intégration ordonnée des parents aux activités de formation* des élèves. Aucun de ceux que nous avons vus et qui en avaient tenté l'expérience ne semble l'avoir regretté. Par contre, ils demandent qu'on se rende bien compte et qu'on reconnaisse au moins que cela n'est possible que grâce à de la bonne volonté et à des efforts *supplémentaires* de leur part, car ce n'est pas toujours formellement exigé par leurs définitions de tâches. Par ailleurs, nous n'avons rencontré *aucun* parent qui visait à « remplacer » les professeurs dans leur domaine: ils ne cherchaient qu'à apporter des *suppléments* ou des *compléments* à la formation scolaire et humaine des enfants, avec la collaboration des professeurs.

Ceci nous amène à parler d'un point particulier, qui est *l'attitude des parents face aux efforts d'innovation pédagogique des professeurs*. Tels parents seront emportés d'enthousiasme devant une nouveauté pédagogique et s'en feront des propagandistes ardents; d'autres seront extrêmement critiques et réticents, voire hostiles, devant une expérience. D'autres, enfin, sont tout simplement incertains de ce qu'ils doivent en penser. Par exemple, une dame demandait, sur un ton mi-affirmatif, mi-interrogatif: « Des projets-pilotes, ce n'est pas très bon, hein? » La vérité, s'il peut y en avoir une en ce domaine, se trouve peut-être dans l'attitude de parents qui, tout en étant exigeants face à l'école pour le bien de tous leurs enfants, tout en observant sérieusement les expériences qui sont tentées par les professeurs pour améliorer leur enseignement, savent aussi *ne pas juger trop vite*, savent « donner sa chance au coureur ». Et surtout, *savent donner tout haut leur encouragement et leurs marques d'approbation* à ceux qui essaient d'inventer des façons meilleures d'enseigner à leurs enfants. Les parents ne se rendent pas toujours compte de l'importance de l'encouragement que cela donne à un professeur ou à



une équipe de professeurs, *lorsque des parents leur montrent qu'ils reconnaissent et apprécient leurs efforts*. Quand on essaie quelque chose de nouveau, on se sent toujours un peu seul; et un encouragement bien marqué, à qui de droit, peut souvent faire la différence entre une expérience réussie et une autre qui meurt dans l'oeuf. Mais avant que les parents puissent être encourageants et supportants, il faut que les responsables de projets les *informent* pour qu'ils comprennent de quoi il s'agit. C'est alors une « spirale positive », au lieu d'être un « cercle vicieux ».

Les activités de consultation sont peut-être celles qui rencontrent le plus souvent des obstacles du côté du système scolaire. Il y a le refus d'informer véritablement; des délais délibérés pour « tuer en douce » un projet qu'on ne refuse pas ouvertement; l'imposition aux parents de procédures inutilement longues et complexes; la « consultation pour la forme », parfois, alors que la décision est déjà prise; la peur d'être dominé par les parents; ou l'« utilisation » des parents pour promouvoir les fins d'un groupe ou d'un projet.

Les limites (variables selon les localités) *dans les pouvoirs de décision administrative et pédagogique qui sont effectivement délégués par la commission scolaire à la direction de l'école, et par celle-ci au personnel professionnel de l'école*, déterminent fortement les questions qui peuvent faire l'objet de consultations et de solutions *au palier même de l'école* et celles qui doivent être débattues et décidées plus haut.

En effet, certains réclament que les pouvoirs accordés aux parents à l'école dépassent les limites actuelles de la simple consultation, et que les parents soient associés plus directement à la prise de décision, qu'ils n'aient pas seulement « *le droit à la parole* », mais « *le droit au partage des responsabilités* ». N'y aurait-il pas, alors, une étape préliminaire à franchir, qui viendrait avec la mise en oeuvre d'une **décentralisation** bien comprise, où l'on reconnaîtrait aux professeurs et aux principaux eux-mêmes *des pouvoirs correspondant à leurs responsabilités réelles*.

Le fait qu'au palier de l'école, les gens les plus concernés (élèves, professeurs, parents et même directions) aient surtout le droit de parler, mais pas les pouvoirs correspondant à leur responsabilité, amène chaque groupe isolé en lui-même à être plus « critique » que bâtisseur et à renvoyer la responsabilité plus haut, sans se sentir *conjointement responsable de quelque chose*.

Ainsi que nous le soulignait un directeur d'école: « La cogestion suppose également *le partage de la responsabilité légale* ». C'est là, en effet, une question importante qui n'est pas toujours envisagée lorsque des gens discutent du partage de pouvoirs entre plusieurs groupes. Par exemple, un comité régional de parents à Montréal formulait l'an dernier la recommandation suivante: « Que la loi actuelle des comités d'école soit modifiée afin que ces comités ne soient pas uniquement consultatifs mais qu'ils soient participants aux décisions tant sur le plan pédagogique que sur le plan fonctionnel ». La recommandation formule un désir, mais ne prévoit pas selon quelles modalités légales se concrétiserait le partage de ces responsabilités. Et même s'il se développait dans l'avenir diverses manières d'associer les élèves, les parents, les professeurs, etc., à la prise de décision et au partage des responsabilités en éducation, cela n'abolirait pas pour autant la fonction de consultation comme telle. En effet, il y aurait probablement toujours une procédure quelconque de *délégation* de responsables, et ces quelques responsables mandatés *auraient toujours à consulter leurs commettants* à l'extérieur des organes de décision proprement dits.

Il n'y a pas que des obstacles, cependant, du côté du système scolaire: outre les expériences positives que nous avons décrites au début, notamment sur la consultation, les autorités scolaires en plusieurs endroits cherchent activement de nouveaux moyens pour faire progresser l'état des pratiques démocratiques en éducation. Par exemple, la Commission des écoles catholiques de Montréal a formé un comité composé de parents, de professeurs, d'étudiants, de directions d'écoles, de cadres, de professionnels et de membres du personnel de soutien, pour étudier *différents modes possibles de gestion participative au niveau secondaire*. Ce comité doit soumettre son rapport et ses recommandations au Conseil des commissaires de la C.E.C.M. en février 1975. On imagine facilement que bien des milieux attendent ce rapport avec le plus grand intérêt. M. Aimé NAULT, coordonnateur de l'étude pour le comité, a donné au journal de la C.E.C.M., *L'École publique*, l'aperçu suivant: « Sa principale recommandation, souligne-t-il, pourrait bien être de laisser à chaque école la possibilité d'appliquer la formule de gestion qui lui convient le mieux à la suite de consultations intensives auprès de son milieu » (mai 1974, p. 5).

2 - DES COMPÉTENCES NOUVELLES À DÉVELOPPER CHEZ LES PARENTS, CHEZ LES PROFESSEURS ET CHEZ LES DIRECTIONS

La plupart des types d'activités des parents s'apprennent, comme on dit, « en les faisant ». Mais si cela ne demande aucun « talent » en particulier pour *participer*, par exemple, à une activité sociale, à une visite de classe ou pour se familiariser avec les gens, les lieux et l'atmosphère d'une école, par contre il est davantage nécessaire de développer certaines capacités utiles pour *organiser* cette activité avec une certaine efficacité.

Il y a des choses que bien des gens ne font pas parce qu'ils n'*osent* pas les faire: par exemple, établir des contacts, téléphoner pour demander un renseignement, prendre la parole dans une réunion de comité ou dans une assemblée (même quand on a quelque chose à dire), présider une réunion ou l'animer, etc. Les *activités de formation et d'information des parents* visent justement à développer l'acquisition de savoirs et de savoir-faire utiles pour *communiquer* clairement, pour *travailler efficacement en équipe*, pour *s'exprimer librement*, pour *jouer les rôles de président ou de secrétaire de comité*, pour *établir et gérer le budget* d'une activité, pour *suivre des procédures définies*, etc. Ces activités peuvent avoir aussi pour effet d'augmenter *la confiance en soi*: c'est alors que des « talents cachés » peuvent se révéler, souvent à la grande surprise des personnes elles-mêmes. Les parents, après une première expérience de cette nature, peuvent alors entreprendre des activités où ils jouent un rôle plus exigeant d'organisation et de collaboration précises dans l'école; et ils iront alors chercher les ressources et les informations supplémentaires qui leur seront nécessaires, car ils auront déjà acquis cette habitude auparavant.

Les professeurs et les directions aussi commencent à souhaiter, à certains endroits, un support précis de la commission scolaire pour les aider à mieux communiquer, collaborer et travailler avec les parents dans des tâches éducatives complémentaires ordonnées à un but commun. *Ils se sentent souvent aussi peu préparés à faire face aux parents* que ne le sont les parents eux-mêmes face à l'école. Les prochaines années réservent peut-être des expériences intéressantes dans cette voie.

III – LES RÉSULTATS QUE L'ON PEUT ESPÉRER DANS LES CONDITIONS PRÉSENTES: JUSQU'OÙ?

Nous avons vu plus haut comment les diverses activités des parents dans l'école se conditionnent les unes les autres. Il vaut peut-être la peine de détailler un peu plus la nature des *résultats* produits ou obtenus pour chacun des cinq types d'activités, lorsque ces activités ont un minimum d'existence dans une école. Cela servira déjà à indiquer les genres d'améliorations qui peuvent résulter directement (ou indirectement, par l'effet d'une activité sur une autre) d'une concentration des efforts prioritaires des parents sur diverses combinaisons possibles d'activités particulières.

Les ***activités de familiarisation directe*** tendent à diminuer les préjugés réciproques entre les parents et l'école, en accroissant la compréhension mutuelle; les parents retirent souvent une satisfaction du contact social pur et simple; plusieurs découvrent, de part et d'autre, que cela les sécurise face à des inquiétudes antérieures; enfin, cela fait naître des demandes plus précises d'information et de formation et donne parfois le goût d'entreprendre même une action concrète de collaboration parents-école.

Les ***activités d'information et de formation des parents*** tendent à diminuer des incertitudes; elles augmentent la connaissance qu'on a des buts, du fonctionnement et des ressources de l'école et du système scolaire; elles augmentent la capacité de travailler en équipe, de s'exprimer et de collaborer à l'organisation d'activités; elles augmentent la capacité des parents de donner des avis et des opinions et de concevoir des recommandations réalistes concernant l'école.

Les ***activités de support*** permettent de mobiliser des ressources supplémentaires (argent; services utiles à d'autres activités de l'école et des parents); d'accomplir des tâches et des projets qui seraient difficiles ou impossibles à réaliser autrement, pour les professeurs et la direction; d'exercer ses talents d'organisation; de se familiariser encore plus directement avec les conditions de l'activité éducative; elles rendent possible une plus grande variété d'activités et de services dans l'école. Ces activités peuvent également stimuler, chez les parents impliqués, la capacité d'imaginer des suggestions pratiques pour améliorer le fonctionnement des services de l'école.

Les ***activités de contribution directe à la formation des élèves*** donnent aux parents la satisfaction de constater qu'ils ont apporté des éléments supplémentaires variés au programme des activités éducatives dans l'école. Ces activités leur permettent de se familiariser directement avec les buts, les exigences, les possibilités et les limites de l'activité éducative; d'exercer leurs talents d'organisation; et d'augmenter leur capacité d'imaginer concrètement des changements ou des projets à suggérer pour améliorer l'activité éducative dans l'école.

Les résultats des ***activités de consultation et d'animation*** sont peut-être encore ceux dont les comités d'écoles et de parents sont les plus déçus. Les résultats immédiats sont les recommandations, les demandes, les suggestions et les avis formulés par les comités et adressés aux autorités de l'école ou de la commission scolaire. Parfois, l'influence de ces propositions est réelle et les parents obtiennent des changements adaptés à leurs souhaits.

> Un résultat secondaire est l'acquisition par les parents, *d'une expérience d'influence* politique (une « culture civique ») qui peut être utile aussi dans d'autres secteurs de la vie collective; un aspect de cette « culture du citoyen » est l'apprentissage d'une *plus grande capacité d'autonomie collective* dans l'action face à des organismes publics de service.

À la Commission des Écoles catholiques de Québec, 14 commissaires sont d'anciens membres de comités d'école et il serait intéressant de voir combien de gens ayant fait leurs premières armes dans les comités d'école participent activement aujourd'hui dans des secteurs autres que l'éducation.

Une question qui préoccupe tous les groupes, pour des raisons diverses, est celle du *nombre des parents qui peuvent ou qui veulent participer* à la vie de l'école. Est-ce que le résultat de la participation sera une « invasion de masse » des parents dans l'école ou, au contraire, une « goutte d'eau perdue »? La réponse doit varier, non pas par rapport à ces extrêmes, mais selon le type d'activités qu'on envisage. *Plus une activité demande aux participants une préparation organisée, plus elle est soutenue et fréquente dans le temps, plus elle touche de près les activités régulières de la vie scolaire ou les domaines de décision des responsables de l'école, alors moins il y aura de parents désireux et capables de participer à cette activité.* Si on applique ces critères aux exemples que nous avons présentés dans la première partie, il semble qu'il y ait *une gradation du potentiel de participation des parents selon le type d'activité.* La participation la plus fréquente et la plus nombreuse semble liée aux activités de familiarisation parents-école; la participation paraît être élevée ou moyenne (du moins, potentiellement) pour les activités d'information et de formation des parents; elle est moyenne ou faible pour les activités de support, et plutôt faible en nombre pour les activités de formation des élèves. Pour la consultation et l'animation, la participation est généralement plutôt faible, mais il existe un certain nombre de localités où la proportion des parents qui participent atteint un niveau plus élevé.

On remarque que les gens semblent avoir plus de difficulté avec *les formes politiques de leur vie collective* (institutions, organisation des structures administratives, régimes de consultation ou de pression, etc.).

Pour ce qui est des écoles secondaires en particulier, le fait que le territoire total d'une école comprenne des « quartiers-voisinages » ou des ensembles sociaux variés, peut rendre plus difficiles les activités de consultation-animation; en effet, les gens « de l'autre bord du canal » ou « d'en haut de la rue X » ont une mentalité qui peut avoir de la difficulté à s'accorder avec la mentalité des gens « d'après la voie ferrée ».

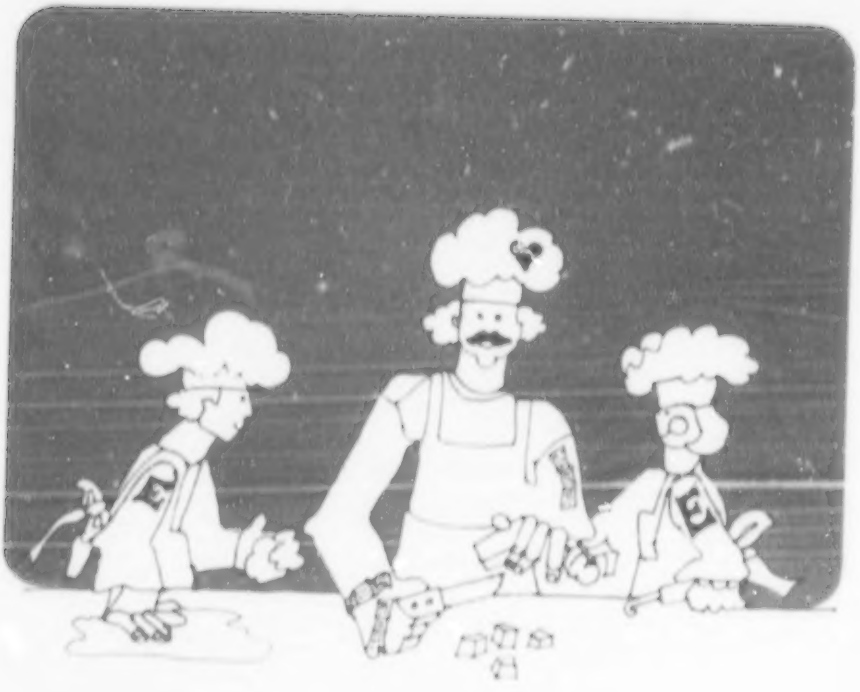
Deux autres points où il reste beaucoup de progrès à accomplir: *la participation des hommes* et *la participation des parents au secondaire*. Il y a en effet un risque que la participation des « parents », au niveau de l'école élémentaire, devienne surtout « une affaire de femmes »; il y a là un domaine mûr pour bien des changements dans la mentalité des hommes, sur leur rôle d'éducateurs. Pour la participation au niveau de l'école secondaire, les parents actifs devront trouver des moyens, en collaboration avec les professeurs et les directions d'écoles, afin de définir divers secteurs de collaboration où les contributions des parents peuvent être utiles.

Par ailleurs, on commence à voir des parents qui ont été membres de comités d'école à l'élémentaire, suivre leurs enfants au secondaire où l'expérience requise antérieurement leur sera certainement très précieuse, même si les problèmes sont différents.

Un principal d'école secondaire, qui a déjà exercé des responsabilités dans une école élémentaire où les parents étaient actifs, pourra profiter de son expérience antérieure pour travailler avec les parents de ses élèves au secondaire. On voit que *pour les autorités également il peut y avoir ainsi une forme de continuité* en transposant au niveau secondaire une part de l'expérience acquise à l'élémentaire: c'est un phénomène que nous avons rencontré.

Troisième partie

LES PARENTS DANS L'ÉCOLE: POURQUOI ET VERS QUOI?



La *1ère partie* de ce numéro constitue une sorte de photographie des multiples formes de rapports entre l'école et les parents. La *2ème partie* tente de dessiner divers degrés dans l'association entre les parents et les « professionnels de l'éducation », ainsi que les limites et conditions de cette collaboration.

Or, il y a 10 ans, tout cela n'existait pas et l'école se passait fort bien des parents. Pourquoi cette réalité nouvelle?

Pourquoi la participation des parents à l'éducation scolaire semble-t-elle devenue nécessaire, au point que le gouvernement a créé en 1971 une nouvelle loi, la Loi 27, qui rend *obligatoire* une *participation minimum* des parents, dans chaque école sous la forme d'un « comité d'école », et dans chaque commission scolaire sous la forme d'un « comité de parents »?

Il faut *comprendre* ce fait nouveau; il faut surtout **dégager un sens** à ces actions variées des parents. Pour cela, on essaiera dans cette 3ème partie de les re-situer dans l'évolution historique de notre système d'éducation. *On situera donc la participation des parents par rapport aux intentions de la réforme scolaire au Québec*, au début des années 60, *et à l'évolution de cette réforme*.

En effet, une bonne partie de l'action des comités d'école consiste à identifier des problèmes, à chercher des solutions à des difficultés que rencontrent leurs enfants, « pour que l'école améliore ses services », comme le dit le Document VI B.

Qu'il s'agisse de problèmes de transport scolaire, de choix d'options, d'absentéisme ou de programmes de français, par exemple, il serait certainement souhaitable que dans ces questions, les parents sachent discerner s'il faut faire porter les efforts au niveau des *objectifs visés*, au niveau des *politiques mises en place*, ou simplement au niveau de *certaines modalités d'application de ces politiques;* s'il faut remettre en question les intentions elles-mêmes, ou seulement certaines façons dont on a tenté de les concrétiser.

L'entrée des parents dans l'école paraît souvent être actuellement *un but en soi* lequel, même une fois atteint, peut laisser subsister une grande incertitude, ainsi que l'exprimait ce directeur d'école: « Les parents, je les ai maintenant dans mon école, ils sont là, je peux les appeler n'importe quand . . . mais je ne sais pas quoi faire avec, eux non plus, et personne ne peut me le dire ».

Le fait de saisir que la participation des parents s'inscrit dans un courant plus large, celui de notre réforme scolaire que les professeurs ont eu à « vivre », eux aussi, pourra peut-être donner des racines à cette participation et contribuer à orienter la réflexion et les tentatives d'action des parents, professeurs et administrateurs puisque, plusieurs en sont conscients et nous l'ont dit: « Il n'y a pas de modèle, il faut inventer ».

La réforme scolaire au Québec remonte au Rapport PARENT (1961 à 1965); elle se poursuit encore aujourd'hui et se continuera sans cesse.

Au début, alors qu'il s'agissait principalement d'une *Réforme des structures*, on semble avoir surtout cherché à mobiliser l'opinion des parents pour *obtenir un accord majoritaire* qui *légitimerait une politique* de généralisation des services éducatifs; aujourd'hui alors qu'il s'agit surtout d'une *Réforme des activités*, on semble attendre davantage des parents une participation aux actions de l'école et aux décisions qui orientent la vie même de l'école.

En effet, l'instauration des comités d'école survient à une étape particulière de cette réforme dans le temps, c'est-à-dire *après qu'on eut bâti un système scolaire public complet* (du niveau de la maternelle jusqu'au niveau de l'université); après *qu'on eut construit les écoles nécessaires* pour recevoir des élèves (jeunes et adultes) en beaucoup plus grand nombre qu'autrefois.

Dans ses premières étapes, cette réforme a tenté de combler plusieurs lacunes de l'éducation au Québec à l'époque, en se concentrant sur trois grands objectifs: la *modernisation* et la *démocratisation* du système d'enseignement, et *l'individualisation* de la formation.

Dans le but d'aider à mieux situer la place et le rôle des parents dans l'école *à l'étape actuelle de la réforme*, on examinera rapidement:

- *les intentions visées* par chacun de ces 3 objectifs;
- *les principales politiques mises en oeuvre* au cours de la réforme et les principaux résultats atteints;
- *quelques problèmes nouveaux engendrés* par l'application de ces politiques, et auxquels les parents sont confrontés comme tout le monde.

I - LES GRANDS OBJECTIFS DE LA RÉFORME ET LEURS INTENTIONS

• MODERNISATION

– On a d'abord voulu moderniser et rationaliser *les équipements scolaires* et *la façon de financer et de gérer* l'enseignement; on a donc fait un effort particulier pour moderniser les techniques et les méthodes d'administration, ainsi que les moyens physiques (constructions, transport scolaire, systèmes de prévision et de gestion financières, ordinateurs et systèmes de traitement de l'information, etc.).

– On a voulu également moderniser *les contenus et les méthodes de formation* dans le but de « permettre à la masse des jeunes de s'adapter à une société de plus en plus dominée par la science et la technique ». En effet, on se rendait compte que la société québécoise tout entière avait besoin d'un « rattrapage », d'une mise à jour, et que donc « la révolution scientifique et technologique et la transformation des conditions de vie rendaient indispensable, pour tous les jeunes, un effort soutenu tant dans le sens d'une meilleure formation générale que dans celui d'une certaine spécialisation » (Rapport Parent, no 206). Voilà pourquoi on a trouvé nécessaire de réviser les contenus de chaque matière et de l'ensemble des programmes dans le but, principalement, d'« intégrer les connaissances nouvelles et de répondre aux exigences des institutions scolaires post-secondaires et des corporations professionnelles », (L'école coopérative, p. 25) car le monde du travail exigerait désormais « un bagage de connaissances plus lourd et une formation plus solide qu'autrefois ». (L'école coopérative, p. 54)

• DÉMOCRATISATION

– On a d'abord voulu *rendre possible à tous l'accès à l'enseignement*, c'est-à-dire permettre une fréquentation massive de l'école (en nombre d'élèves et en durée) à tous ceux qui le pouvaient et le désiraient.

– On a voulu également *provoquer un mélange des clientèles* de l'enseignement « général » et de l'enseignement « professionnel », avec le souci de « prévenir chez les uns et chez les autres le développement d'un sentiment d'infériorité ou de supériorité intellectuelle et sociale, et d'amener tous les jeunes à respecter la valeur propre des services que les uns et les autres s'apprêtent à rendre à la collectivité ». (L'école coopérative, p. 71)

– On a voulu enfin « *diversifier les centres réels d'initiative et de décision* et faire en sorte qu'ils ne soient plus nécessairement identifiés avec la ou les personne(s) constituée(s) en autorité », en permettant aux différents agents participant à la formation d'« assumer une responsabilité collective »; c'est ce qu'on a appelé « l'école coopérative ». (L'école coopérative, p. 54)

• INDIVIDUALISATION

– On a voulu ici que la réorganisation pédagogique soit *axée sur l'enfant*, « afin que ce dernier puisse progresser intellectuellement, affectivement et socialement *selon son propre rythme*, sans que sa lenteur ou sa rapidité relatives soient considérées par lui et par ses camarades, par ses parents et par ses maîtres, comme une disgrâce ou une gloire ». (L'école coopérative, p. 35)

– On a voulu que « désormais, chaque enfant puisse être **co-auteur** *de son programme d'études* tout au long de son cours élémentaire (ou secondaire) ».

C'est-à-dire que, « à même les matières inscrites au programme-cadre pour un niveau donné par les autorités scolaires, chaque enfant, guidé par ses maîtres *et ses parents*, puisse se constituer un programme individuel qui tienne compte de ses aptitudes et de ses motivations ». (L'école coopérative, p. 32)

Note:
Les citations ci-dessus sont tirées du Document d'éducation no 2 intitulé: « L'école coopérative » publié en septembre 1966 par le ministère de l'Éducation, qui est un commentaire des différents articles du Règlement no 1. Ce premier règlement édicté par le tout nouveau ministère est très important, car il indique les principes de base et les modalités de la réorganisation pédagogique de nos écoles élémentaires et secondaires.

II - LES PRINCIPALES POLITIQUES MISES EN OEUVRE AU COURS DE LA RÉFORME

On a élaboré et mis en oeuvre un certain nombre de grandes politiques nouvelles destinées à réaliser soit l'un ou l'autre de ces objectifs, soit les trois ensemble.

• UNE POLITIQUE DE RÉGIONALISATION

Une politique de régionalisation destinée à éliminer les inégalités scolaires entre les régions, laquelle a touché aussi bien les structures administratives (regroupement des commissions scolaires) que les constructions scolaires elles-mêmes: à partir de 1967 on a vu des CEGEPS naître dans toutes les régions, puis, dès 1969 l'Université du Québec commence à ouvrir ses campus à Montréal, Trois-Rivières, Chicoutimi et Rimouski.

• UNE POLITIQUE DE SUBVENTIONS D'ÉQUILIBRE BUDGÉTAIRE

Une politique de subventions d'équilibre budgétaire pour permettre aux commissions scolaires régionales de combler la différence entre les montants tirés de la taxe scolaire au niveau local, et les montants dont elles ont besoin pour pouvoir *financer des services de valeur équivalente partout.*

• UNE POLITIQUE DE GRATUITÉ SCOLAIRE

Une politique de gratuité scolaire du niveau de l'élémentaire à celui du collégial.

• UNE POLITIQUE D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDIANTS

Une politique d'aide financière aux étudiants des niveaux collégial et universitaire, par des bourses d'abord, puis par des prêts et des bourses selon le revenu personnel et le statut matrimonial de l'étudiant.

Le résultat principal de ces 4 politiques a été l'accroissement phénoménal du nombre d'étudiants, c'est-à-dire une démocratisation de *l'accès* à l'enseignement qui est réflétée dans le tableau suivant:

Pourcentages d'accroissement des clientèles étudiantes au Québec par niveau d'enseignement entre 1961/62 et 1972/73
(public + privé + « autres »)

Maternelle:	13,775 à 93,170:	+ 576%
Élémentaire:	936,887 à 795,800:	− 15%*
Secondaire:	304,284 à 716,700:	+ 135%
Collégial:	43,365 à 96,000:	+ 121%
Universitaire:	33,612 à 62,700:	+ 86%
Adultes:	87,624 à 349,261:	+ 298%
(tous niveaux)		

* Diminue depuis 1967/68 à cause de la baisse dans le nombre des naissances.

Un autre résultat non négligeable a été *la diminution du nombre des commissions scolaires* qui a facilité la modernisation de la gestion et des équipements permettant de fournir des services à ces clientèles en accroissement rapide. Elles sont passées de 1,500 environ en 1964 à 259 en 1973.

En gros, on peut dire *qu'en l'espace de quelques années*, en prenant les bouchées doubles, en investissant des sommes extraordinaires d'argent, de temps, d'énergie et de travail acharné, *les Québécois se sont bâti un système d'éducation public complet*, allant de la maternelle à l'université, et suffisamment vaste pour pouvoir accueillir (avec le secteur privé) tous ceux, jeunes et adultes, qui pouvaient et voulaient poursuivre des études.

• UNE POLITIQUE DE CONSULTATION DU PUBLIC

Une politique de consultation du public sur les affaires de l'éducation

Un système d'enseignement *public*, en plus d'être financé, dirigé, administré et coordonné par le gouvernement et par des responsables élus; en plus d'être responsable devant le public formé des citoyens, des contribuables et des usagers; un système public est également *en contact actif avec son public, en dialogue permanent* avec son public, *à son écoute*, pour le servir de mieux en mieux avec les moyens qu'il a.

Cette consultation du public a pris toutes sortes de formes: tournées d'information et de consultation, création de nombreux comités consultatifs au niveau des régions et du ministère, création du Conseil supérieur de l'Éducation, etc.

Mais en particulier, on a tenté d'établir dans chaque école, des *ateliers pédagogiques* qui devaient être des lieux d'échange entre les différents agents de l'éducation pour faire de l'école une « école coopérative ».

« C'est au sein d'ateliers pédagogiques organisés dans chaque école et regroupant, pour une action concertée et unifiée, des enseignants (dont on soulignait le rôle capital), des administrateurs scolaires *et des parents*, que devait se prendre une *décision collective* concernant le type d'organisation pédagogique souhaité pour cette école, et tenant compte des circonstances particulières qui prévalaient *dans son milieu* ». (École coopérative, p. 10)

Il faut bien constater que, sauf quelques exceptions, ces ateliers n'ont pas bien fonctionné; voilà pourquoi le gouvernement a créé les comités d'école. Cela représente peut-être un recul par rapport à l'idéal, car les parents forment alors un groupe plus « isolé » dans l'école, d'où une communication plus difficile avec les professeurs que ç'aurait pu être le cas dans les ateliers pédagogiques; mais en pratique, la solution « comité d'école » permettra peut-être d'arriver plus rapidement à une possibilité, pour les parents, d'influencer les décisions.

On voit que *l'un des aspects de l'objectif de démocratisation: la diversification des centres réels d'initiative et de décision, n'est pas encore prêt d'être atteint.*

Nous énumérerons enfin 6 politiques qui concernent plus directement la formation proprement dite: elles ont en commun une grande idée: *la volonté de respecter les caractéristiques individuelles des élèves*, et sont explicitées dans le Règlement no 1 édicté en 1966, et dans le Règlement no 7 en 1971.

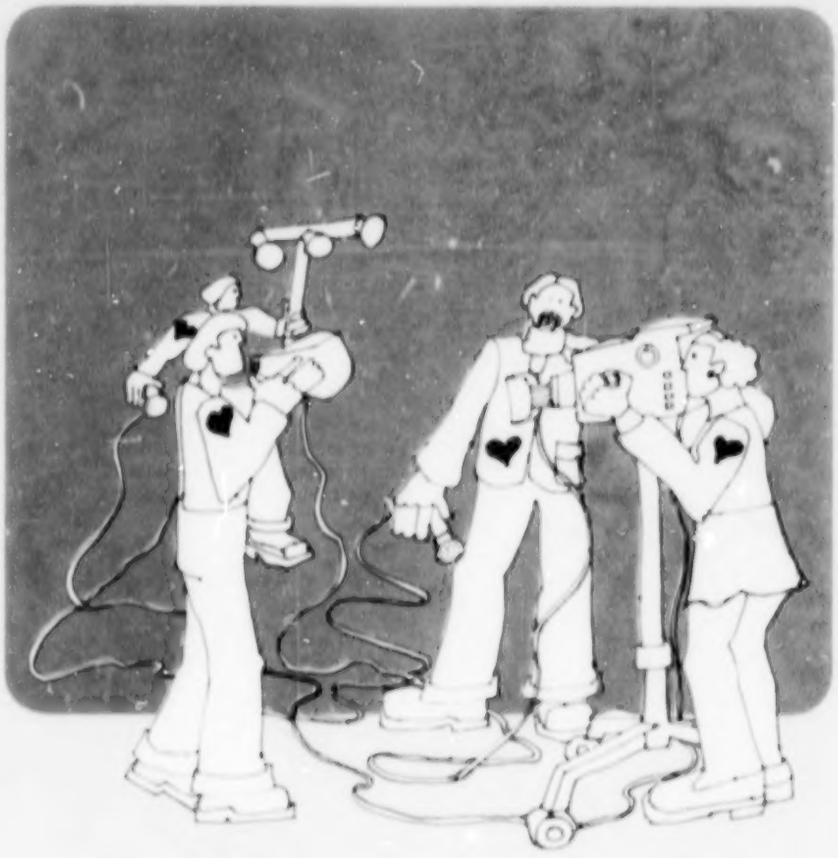
C'est la difficulté de leur jonction avec les quatre premières politiques qui est à l'origine d'une bonne partie des problèmes actuels de l'école.

• UNE POLITIQUE DE PROGRÈS CONTINU

Une politique de progrès continu selon laquelle un échec n'obligera plus un élève à doubler une année au secondaire, l'élève sera promu séparément pour chacune des matières où il progressera *à son rythme*.

• UNE POLITIQUE DE PROGRAMMES-CADRES

Une politique de programmes-cadres: au lieu de chercher à découper et à répartir minutieusement les matières dans un programme-catalogue, le ministère se contentera de prévoir certains jalons, de préciser un ensemble d'objectifs de formation, d'établir des proportions entre les différents éléments d'une matière; cela laissera au maître plus de latitude dans le traitement de la matière et lui permettra de mieux l'adapter à ses élèves; le programme-cadre devait être un moyen de laisser au maître la latitude de développer des plans d'études permettant à chaque élève de cheminer à son propre rythme.



• UNE POLITIQUE D'INSTAURATION DE LA POLYVALENCE AU SECONDAIRE

Une politique d'instauration de la polyvalence au secondaire: les élèves étant désormais accueillis sans distinction à leur sortie de l'élémentaire, la polyvalence consiste à leur offrir un éventail diversifié de cours, tel qu'ils puissent trouver au secondaire à la fois le niveau de *formation générale* qu'ils veulent atteindre, et une *spécialisation professionnelle* plus ou moins poussée, selon leurs préférences; et cela à des rythmes correspondant à leurs aptitudes.

Le choix des options se fera *progressivement* et pourra être *corrigé* en cours de route.

Certaines disciplines sont obligatoires selon l'orientation future de l'étudiant et les prérequis exigés, les autres sont facultatives.

• À L'ÉLÉMENTAIRE

À l'élémentaire, il ne s'agit pas de polyvalence, mais plutôt d'une *politique de diversification des apprentissages*.

En plus des apprentissages traditionnels, un jour de classe doit comporter maintenant des activités *d'organisation du travail* (on veut que l'enfant soit capable de se préparer au plan de travail découpé par tâches), des activités *de consultation, d'évaluation et de synthèse* (on veut qu'il sache faire une recherche, un compte rendu verbal ou écrit), et des activités *récréatives* (pour qu'il apprenne à organiser ses loisirs).

Par ailleurs, les « matières » traditionnelles se regroupent en 4 éléments: les réalités humaines et sociales, l'éveil scientifique et mathématique, l'expression linguistique et artistique, l'expression corporelle et le mouvement.

• UNE POLITIQUE D'INTRODUCTION À L'HORAIRE D'« ACTIVITÉS ÉTUDIANTES »

Une politique d'introduction à l'horaire d'« activités étudiantes » entre lesquelles l'élève a un choix, pour élargir la notion d'enseignement et ouvrir davantage l'école sur la société. Ces activités sont de 2 sortes:

- elles peuvent prolonger l'enseignement formel (cercles de jeunes naturalistes, clubs de maths, etc.) et permettent à l'élève de développer certains intérêts non satisfaits par son profil de cours; ou d'approfondir un élément de son profil;
- elles peuvent ne prolonger aucun enseignement, mais avoir une valeur éducative en soi (clubs Tiers-Monde, coopératives, groupes « lutte contre la pollution », etc.).

Ces activités sont différentes de ce qu'on appelle les « activités parascolaires » qui, elles, existent *en dehors* de l'horaire régulier.

• UNE POLITIQUE NOUVELLE D'ÉVALUATION

Le progrès continu de l'élève à son propre rythme rend nécessaire la mise en place d'un nouveau système de contrôle qui permettra à l'élève lui-même, à ses parents et à l'ensemble de ses professeurs de savoir le plus exactement possible où il en est dans l'ensemble de son programme personnel: cela sera consigné dans *une fiche scolaire individuelle cumulative*.

Le rôle des examens de fin d'année sera réduit au profit du travail fait en cours d'année; de plus, la notion d'enseignement s'élargissant, on tentera d'évaluer, en plus du rendement purement scolaire, le développement général de l'élève.

III – QUELQUES PROBLÈMES NOUVEAUX ENGENDRÉS PAR LA RÉFORME

On a parfois l'impression que ceux qui ont vécu les premières étapes de cette réforme de l'enseignement et cherché à mettre en oeuvre ces politiques, aussi bien les artisans eux-mêmes que ceux qui en ont bénéficié ou qui les ont subies, ont été comme « pris par surprise » lorsque dans la nouvelle situation on a commencé à voir émerger des *problèmes nouveaux, plus ou moins imprévus:* conflits de travail, contestation étudiante, critiques et revendications, désenchantement, problèmes d'horaires et de transport, « dropouts », etc.

C'est qu'il existe une sorte de « loi du changement » qui fait que toute solution qu'on met en place pour résoudre des problèmes antérieurs produit une situation nouvelle qui comporte ses propres problèmes particuliers, qu'il faut chercher à résoudre à leur tour.

Une bonne partie des problèmes, dans la situation actuelle, viennent de *la difficulté de faire concorder les changements* portant directement *sur l'activité éducative* (les 6 dernières politiques énumérées) avec les changements *d'ordre plus administratif* (les 4 premières politiques); ils ont été *réalisés séparément* dans une certaine mesure, ce qui a accentué la rigidité du système administratif.

Et il est probable que bon nombre des questions soulevées ou étudiées par beaucoup de comités d'école font partie de ces difficultés engendrées par des changements qu'on a voulus car ils constituaient des améliorations.

On se contentera ici de mentionner 4 de ces nouvelles difficultés:

• LE PROBLÈME D'UNE INSUFFISANCE D'INFORMATION POUR TOUS

Dans le nouveau système d'éducation que nous avons, le nombre des personnes, des rôles, des tâches, des moyens, des programmes et des services est beaucoup plus considérable que dans l'ancien système.

Une des conséquences de ce fait est qu'il est très difficile de donner *à tout le monde concerné*, tant *à l'intérieur* du système (fonctionnaires, officiers élus, administrateurs, professionnels enseignants ou non enseignants, élèves, etc.) qu'*à l'extérieur du système* (parents, groupes divers du milieu, etc.) *toute l'information nécessaire* pour les guider dans leurs projets, leurs décisions et leurs activités touchant l'éducation, pour bien exercer leurs rôles et leurs responsabilités.

À l'heure actuelle, paradoxalement, on semble avoir à la fois trop et trop peu d'information. D'une part, on n'obtient souvent l'information qu'avec difficulté et parfois on ne sait même pas *où* s'adresser pour l'obtenir. Mais d'autre part, il arrive qu'on soit noyé sous une abondance de paperasses parmi lesquelles il est parfois difficile de trier ce qui est vraiment utile pour une action.

Dans un système où l'information sur les normes et règles administratives dépasse largement l'information concernant les questions plus spécifiquement pédagogiques (par exemple: quels sont les objectifs généraux et spécifiques en éducation, qu'est-ce que le progrès continu, qu'est-ce qu'un programme-cadre?), *il arrive que la vie scolaire soit réglée d'abord par des contraintes purement administratives* (transport scolaire par exemple), plutôt qu'en fonction d'objectifs *d'éducation* d'abord. Et cela fait que les divers responsables de l'enseignement sont plus difficilement satisfaits et engagés face aux changements qu'ils doivent prendre en charge.

• LES PROBLÈMES LIÉS À L'ÉTABLISSEMENT DE LA POLYVALENCE

La polyvalence « idéale » s'est heurtée à de nombreuses *difficultés d'ordre technique et administratif*: la multiplicité des cours offerts, une clientèle trop diversifiée et trop limitée à la fois, l'établissement des horaires, la répartition des locaux ont amené parfois les polyvalentes à être l'inverse de ce pourquoi elles avaient été créées, c'est-à-dire à être relativement rigides.

Par exemple, on a réduit beaucoup le nombre de profils effectivement offerts, on a limité les options en « poussant » parfois des étudiants à prendre un cours qu'ils n'avaient pas choisi, les changements de cours ont été rarement possibles, on ne s'est pas préoccupé suffisamment des cours d'appoint et de recyclage, etc.

La polyvalence idéale s'est également heurtée à une *surpopulation étudiante*: on a vu des écoles de 3,000 et 4,000 élèves alors que le Rapport Parent et le Comité du Plan situaient le nombre idéal d'élèves autour de 1,000-1,500.

Elle se heurte aussi à la *difficulté d'intégrer dans un même lieu, par souci de démocratisation, des clientèles étudiantes différentes.*

Par exemple, le fait de mettre ensemble des professeurs venant de milieux très divers et ayant des préoccupations différentes crée entre eux une certaine rivalité, et souvent des barrières: général vs professionnel, début vs fin du secondaire, etc.

Par exemple, le fait de proposer le même cours et les mêmes activités en français à des élèves étudiant en mécanique automobile, à des élèves se dirigeant au collégial et à ceux étudiant en sciences commerciales crée entre eux des situations de comparaison et de conflit et on peut penser que les besoins de ces diverses catégories d'étudiants ne sont pas vraiment satisfaits si les objectifs, la méthodologie, et l'évaluation de cet enseignement ne permettent aucune adaptation.

• LES PROBLÈMES D'INTÉGRATION DES « ACTIVITÉS ÉTUDIANTES »

Cette volonté d'intégrer à la formation intellectuelle des activités d'un autre ordre constitue une politique très importante car *elle touche à la reformulation des buts mêmes de la formation.*

Or, les activités étudiantes que chaque école doit tâcher d'organiser, selon le Règlement no 7, sont en fait très inégales, en quantité et en qualité; un certain nombre de polyvalentes n'ont encore aucune activité intégrée à l'horaire.

Ceci est dû à des causes diverses: il y a par exemple le manque de temps lié à la longueur réduite de la journée scolaire déterminée par les horaires des autobus scolaires; il y a encore les exigences des programmes « académiques » auxquelles on continue à attacher une importance prédominante à cause de l'accès au CEGEP ou à l'université; il peut y avoir parfois des problèmes de locaux; ou encore ces activités sont parfois considérées comme une surcharge par certains professeurs. Quant aux *objectifs réels visés* par les activités étudiantes: la créativité, l'humanisation des écoles, la socialisation des élèves, ils ne sont *pas toujours connus ni perçus de la même façon* par chacune des écoles, ni par les différents personnels reliés à ces activités: dans telle école, les activités ressemblent à des « cours »; dans telle autre, seule une minorité d'étudiants suivent les activités tandis que les autres s'en vont chez eux.

Bref, on n'a pas toujours le temps dans les écoles, de se préoccuper de *la valeur formatrice réelle* de ces nouveaux types d'apprentissages; bien des cloisons entre instruction et éducation demeurent, ce qui fait que souvent, ces activités sont *davantage juxtaposées qu'intégrées.*

• LES PROBLÈMES LIÉS AU NOUVEAU MODE D'ÉVALUATION

La nouvelle politique d'évaluation liée au progrès continu de l'élève et à l'introduction explicite, dans la formation, d'éléments autres qu'intellectuels, n'a pas toujours été facile à réaliser dans la pratique quotidienne. En particulier, il existe *peu d'instruments adéquats pour l'évaluation du développement général* des élèves, et l'accent est encore mis souvent sur le rendement scolaire. Et même pour l'aspect « intellectuel » de la formation, les examens imposés ne concordent pas toujours avec les objectifs des programmes.

La tempête soulevée autour du dossier scolaire cumulatif est un reflet de ces difficultés; est-ce une raison pour abandonner toute tentative de trouver des modes d'évaluation d'objectifs variés? Comment alors l'élève se situera-t-il lui-même dans le progrès continu recherché, sur tous les plans?

DU « CAHIER DE DOLÉANCES » AU PROGRAMME D'ACTION

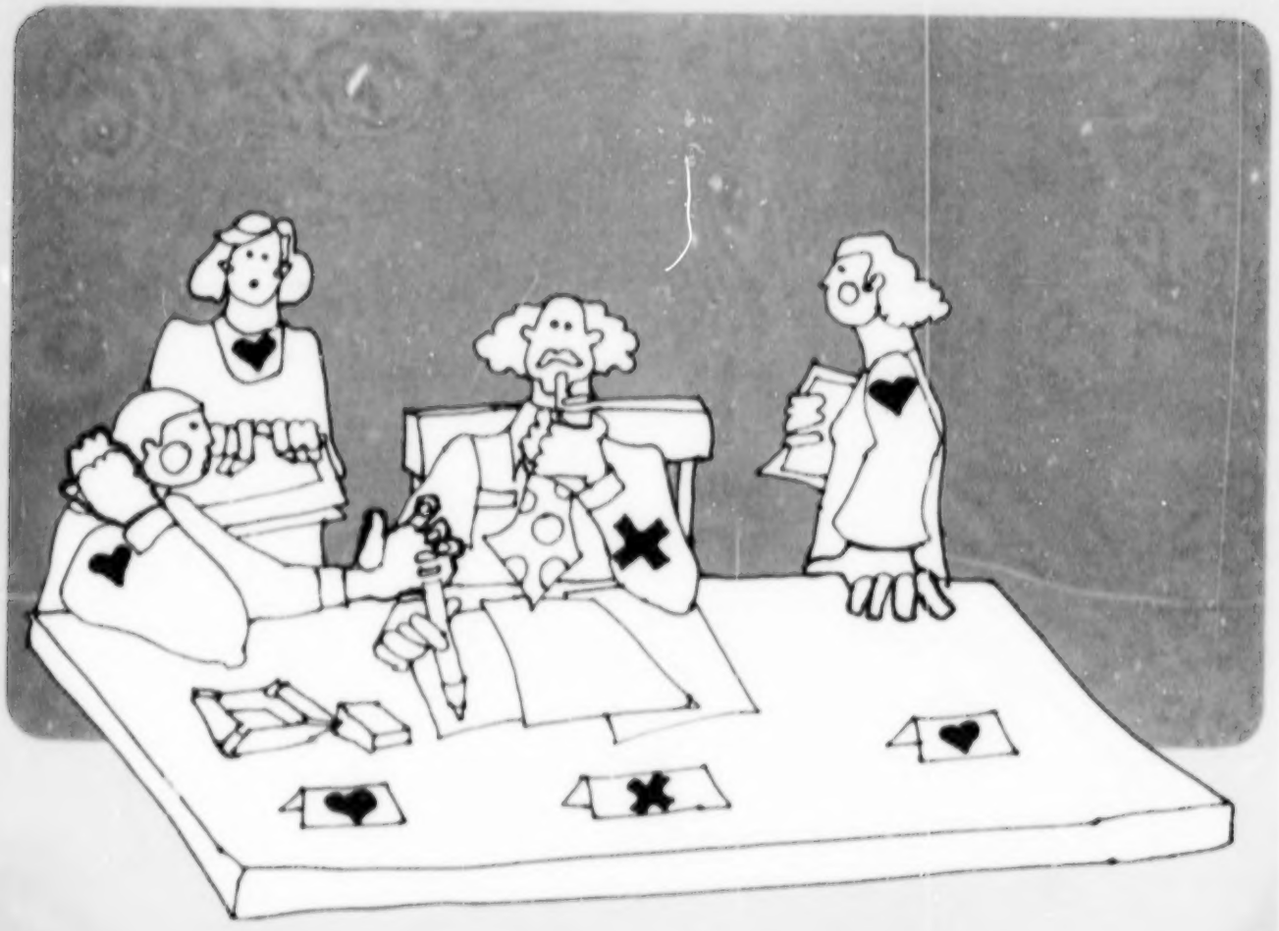
Le ministère de l'Éducation a lancé une sorte d'« *appel aux parents* » *pour la poursuite de la réforme*, dans le *Document VI B* paru en septembre 1972. On semble attendre beaucoup des parents; on leur demande d'« attirer l'attention de l'administration sur telle ou telle question qui les préoccupe dans un milieu donné », d'« apporter l'éclairage de leurs suggestions », de « rechercher des moyens et des activités susceptibles de rendre l'école plus intéressante, plus accueillante et plus humaine ».

On a souhaité, dans cette 3ème partie, faire saisir aux parents qui critiquent certaines faiblesses du système d'enseignement ou qui leur cherchent des solutions, *qu'il est souvent nécessaire de retourner aux intentions et aux politiques originelles* et d'inscrire les problèmes dans une évolution si on veut leur trouver des solutions. Voilà pourquoi on a tenté de brosser un tableau très succint des grandes intentions de réforme scolaire et de ses grandes politiques.

On a voulu également sensibiliser les parents au fait que les professeurs ont eu à vivre dans le changement continuel dû à une réforme à laquelle ils n'ont peut-être pas toujours été suffisamment associés.

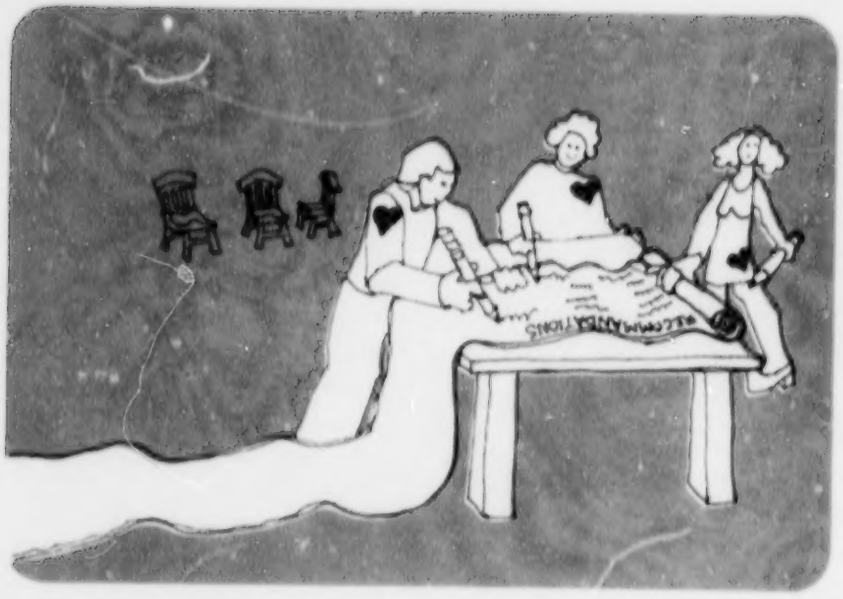
Nous souhaitons que ce rapide tour d'horizon de l'évolution de notre réforme incite les parents à *dépasser les récriminations stériles*: « il n'y a pas assez de discipline »; « la polyvalence ça ne vaut rien »; « on ne contrôle plus l'enseignement du professeur », etc. et les amène à **rechercher l'information la plus adéquate possible** sur des points précis et plus fondamentaux.

Ce genre d'information permettra aux comités d'école et aux parents de mieux situer les problèmes qu'ils abordent, et de pouvoir départager dans une situation les éléments positifs qu'il faut continuer à promouvoir et les éléments négatifs ou les obstacles à éliminer. Cela leur permettra de passer du « cahier de doléances » au programme d'action.



Conclusion

LES PARENTS DANS L'ÉCOLE: JALON VERS UNE «CITÉ ÉDUCATIVE»?



À l'étape 1974 de notre réforme scolaire, un certain nombre d'idées nouvelles qui n'existaient guère il y a 10 ans se sont répandues dans le monde. En particulier, la réflexion concernant *le rôle de l'éducation dans les changements et la marche d'une société* s'est beaucoup élargie; cela a amené les sociétés à prendre conscience de la *dimension politique* de l'éducation, c'est-à-dire de son rôle dans la continuation ou dans le renouvellement de la structure même de la société; la question des *buts de l'éducation* se pose donc maintenant un peu partout avec acuité, ce qui n'était pas le cas au début de notre réforme où l'éducation était définie spontanément comme l'outil par excellence du développement économique du Québec, conformément aux idées en vigueur à l'époque.

Une bonne partie de ces idées nouvelles se trouvent rassemblées dans le livre *Apprendre à être* (1972), connu sous le nom de « Rapport FAURE », dans lequel la Commission internationale pour le développement de l'éducation, mise sur pied par l'UNESCO en 1971, propose de nouvelles stratégies éducatives après s'être rendue dans 25 pays et avoir analysé les expériences existant un peu partout, ainsi que de nombreux documents.

Nous développerons en conclusion 4 de ces nouveaux thèmes, car ils peuvent élargir les perspectives de l'activité actuelle des parents dans l'école en complétant les intentions initiales de notre réforme; ces 4 thèmes convergent vers une même réalité: *l'école ne sera plus un univers clos sur lui-même*.

On se préoccupe en effet d'*élargir les dimensions de la formation* et de *tenir compte des initiatives* des éducateurs à la base pour améliorer *la qualité* de l'éducation; on *élargit la notion de ressources éducatives* ce qui mène au *partage de la fonction éducative*; on envisage de plus en plus que l'éducation sera *permanente*, on voit émerger une *tradition de démocratie à la base*.

1 – DE LA PRÉOCCUPATION DE QUANTITÉ À CELLE DE QUALITÉ

Dans les pays où l'accès à l'éducation pour tous est chose à peu près acquise, on se pose maintenant la question du *contenu même de cette éducation*: À *quelle formation* au juste les gens ont-ils accès? Lorsqu'ils ont accédé au système d'enseignement, *quels acquis réels* y font-ils?

1 – INTÉGRATION DE DIMENSIONS NOUVELLES DANS LA FORMATION

Un peu partout, on voit la nécessité de réintégrer dans la formation les dimensions *affectives, sociales*, civiques, artistiques qui cédaient le pas à la formation strictement intellectuelle et professionnelle; on ne parle plus seulement d'apprendre des choses, mais d'*apprendre à apprendre*, et même d'*apprendre à être*; on recherche une formation qui *ne soit plus coupée de l'activité technique et de la vie sociale*. On se rend compte également que la prise en considération de ces dimensions de la formation appelle des *modifications dans les attitudes* et dans le fonctionnement même de toute la vie scolaire.

Déjà, les pionniers des diverses formes de pédagogie et d'éducation nouvelles, DECROLY, DEWEY, MONTESSORI, FREINET, STEINER, etc. avaient insisté sur *l'unité de l'éducation* et sur la nécessité de relations régulières entre la famille et l'école, et tenté d'établir des ponts entre l'école (ou même parfois la classe) et les parents.

On voit donc qu'on ne peut pas se contenter d'envisager les contributions des parents à l'école uniquement par rapport à des apprentissages intellectuels, mais qu'il faut les situer par rapport à *un éventail plus large de buts éducatifs*.

2 – IMPORTANCE ACCRUE RECONNUE AUX INITIATIVES DES ÉDUCATEURS À LA BASE

Les recherches en sociologie, en psychologie, ont fait progresser également *les idées concernant l'influence du milieu sur l'apprentissage*; on reconnaît aujourd'hui le fait que le milieu familial et social de l'enfant explique, beaucoup plus que l'école, les différences dans les résultats scolaires. On sent donc la nécessité de tenir compte d'un certain nombre de facteurs liés à l'environnement immédiat de l'individu,

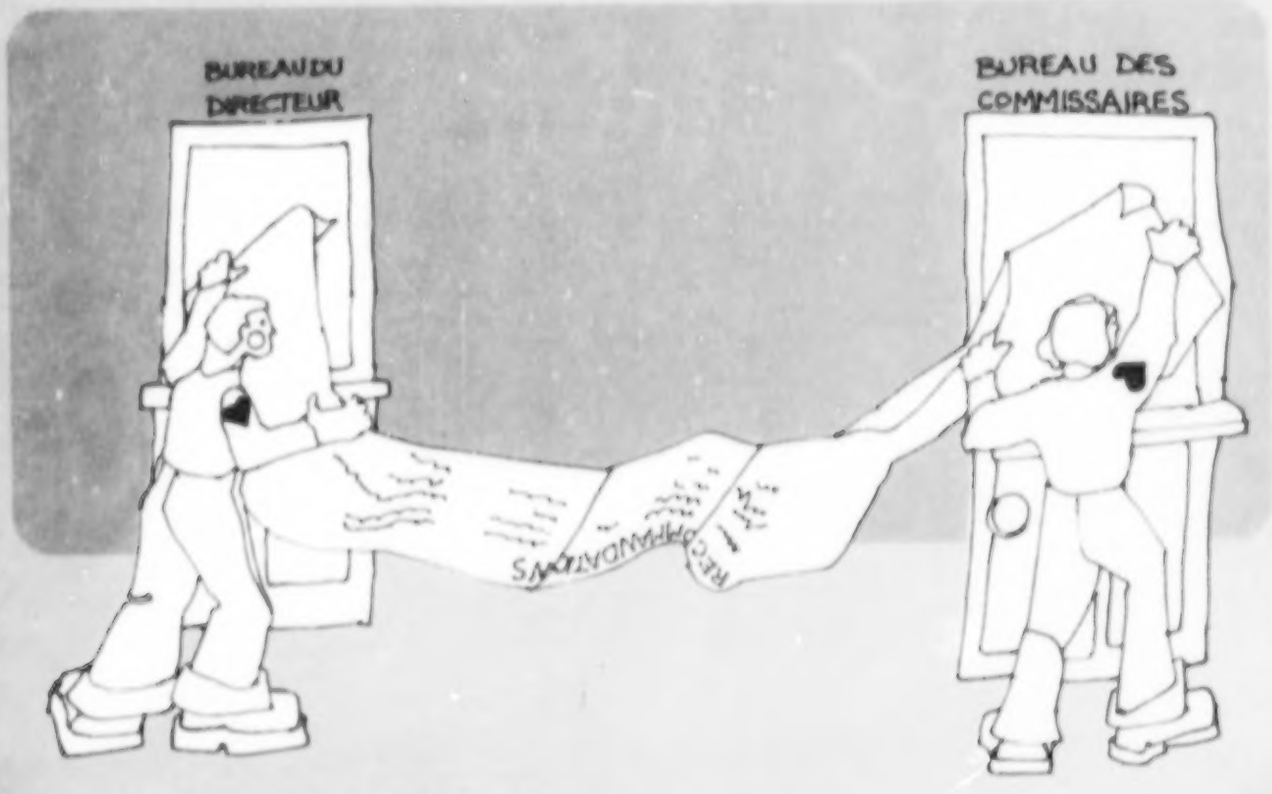
qui influent sur son développement, et donc sur sa formation; on voit mieux que *les besoins réels de formation des individus ne sont pas homogènes* ni identiques partout.

Un peu partout se développe la conviction que *ce n'est qu'à la base qu'on peut adapter aux conditions locales les politiques et les intentions éducatives*, ainsi que les programmes de formation. On a même acquis la conviction que les systèmes d'éducation seront dorénavant dans un *équilibre mobile* fait de *rajustements successifs* **à partir du milieu.**

Au Québec, la réforme, inspirée par le Rapport Parent qui avait été le fruit d'une large consultation, semble être parvenue à la fin d'une phase qu'on pourrait appeler *la phase « haut en bas »*; on se rend compte qu'en pratique, la réforme a proposé d'en haut (et parfois imposé) des modifications souvent souhaitables (comme on l'a vu dans la 3ème partie de ce numéro), mais qui ont souvent semblé « parachutées » parce qu'insuffisamment enracinées dans des expériences locales; on se rend compte que, malgré une volonté d'individualiser et de personnaliser la formation, l'école a peut-être trop essayé d'intégrer l'élève à ses propres cadres, à ses propres façons de voir ou de faire.

Peut-être entre-t-on actuellement dans une nouvelle phase de la réforme qu'on pourrait appeler *la phase « partage »* (à la base) ou *la phase « va-et-vient »* (palier local ↔ palier central), et qui consisterait à inventorier aux paliers locaux *les moyens déjà tentés* pour améliorer les services d'éducation dans tel milieu, tel quartier, telle région, afin *d'en tenir compte dans les rajustements successifs d'un* système d'enseignement désormais en équilibre mobile.

On voit ici combien le rôle des parents peut prendre une importance croissante dans la naissance de telles expériences, dans leur soutien ou leur diffusion.



II – LE PLAFONNEMENT DES BUDGETS NATIONAUX ALLOUÉS À L'ÉDUCATION: ÉMERGENCE DU CONCEPT DE RESSOURCES ÉDUCATIVES

La demande croissante d'éducation consécutive à une plus grande accessibilité et à l'instauration de la gratuité scolaire, et aussi la nécessité de diversifier de plus en plus les types de formation, ont demandé des ressources considérables; dans beaucoup de pays, on se heurte aujourd'hui au fait que les budgets consacrés à l'éducation ne sont pas indéfiniment extensibles.

Dans le même temps, on peut noter l'émergence de trois idées nouvelles.

1 – *L'idée de « ressources éducatives »*: on commence à sentir la nécessité de se tourner vers des ressources qui ne se mesurent plus en termes budgétaires; dorénavant, on parlera de ressources éducatives qui ne seront plus uniquement d'ordre monétaire, mais comprendront: « *l'ensemble des moyens humains et matériels de la collectivité*, mis à la disposition de tous ses membres ». Dans cette ligne, le Rapport Faure suggère aux pays de remettre en question « le monopole qu'exerce l'institution scolaire dans l'univers éducatif »; l'école devient l'un des moyens permettant à l'individu d'utiliser pour sa formation d'autres moyens, et en particulier, les divers environnements socio-culturels des écoles sont vus comme des « terrains » de ressources éducatives potentielles. Certaines « visites éducatives » constituent un pas dans cette voie.

On parle aussi de constituer des *centres de ressources éducatives* à partir desquels se formeraient des *réseaux d'échanges*.

2 – *L'idée de « partage de la fonction éducative »:* c'est une idée qui complète la précédente; il s'agit de permettre le partage du « capital intellectuel » par tous ceux qui le possèdent, et de lutter contre tout monopole éducatif quel qu'il soit, en faisant appel aux multiples formes d'apprentissages extra-scolaires. Idéalement et à la limite, ce sera « la société dans son ensemble qui travaillera à remodeler la société dans son ensemble ». Cependant, le Rapport FAURE ne prône nucunement la mort de l'école et reconnaît que pour certains enseignements, une forme de scolarisation reste nécessaire.

L'idée importante est ici celle d'*un échange mutuel de ressources entre l'école et le milieu*: D'une part, *l'école fera appel aux multiples formes d'apprentissage extra-scolaires*, le milieu entrera dans l'école; mais d'autre part *l'école contribuera à accroître les capacités éducatives du milieu* ou de la famille; c'est en cela que des expériences comme le programme d'information « en boule de neige » à Plessisville ou celle des maternelles-maison, décrites au début, présentent un intérêt tout particulier.

3 – *L'idée de déprofessionnalisation relative de la fonction d'enseignant*

Cette troisième idée découle des deux précédentes: si les ressources éducatives comprennent des éléments extra-scolaires, qu'il s'agisse de moyens matériels ou de personnes (retraités, étudiants, mères de famille, spécialistes divers, etc.); si l'école contribue à accroître les capacités de certaines personnes de devenir des formateurs à leur tour; si donc la fonction éducative est *partagée*, certains formateurs ne seront pas des « professionnels de l'enseignement », ce qui revient à dire que *les « enseignants de carrière » n'auront plus le monopole de la formation*.

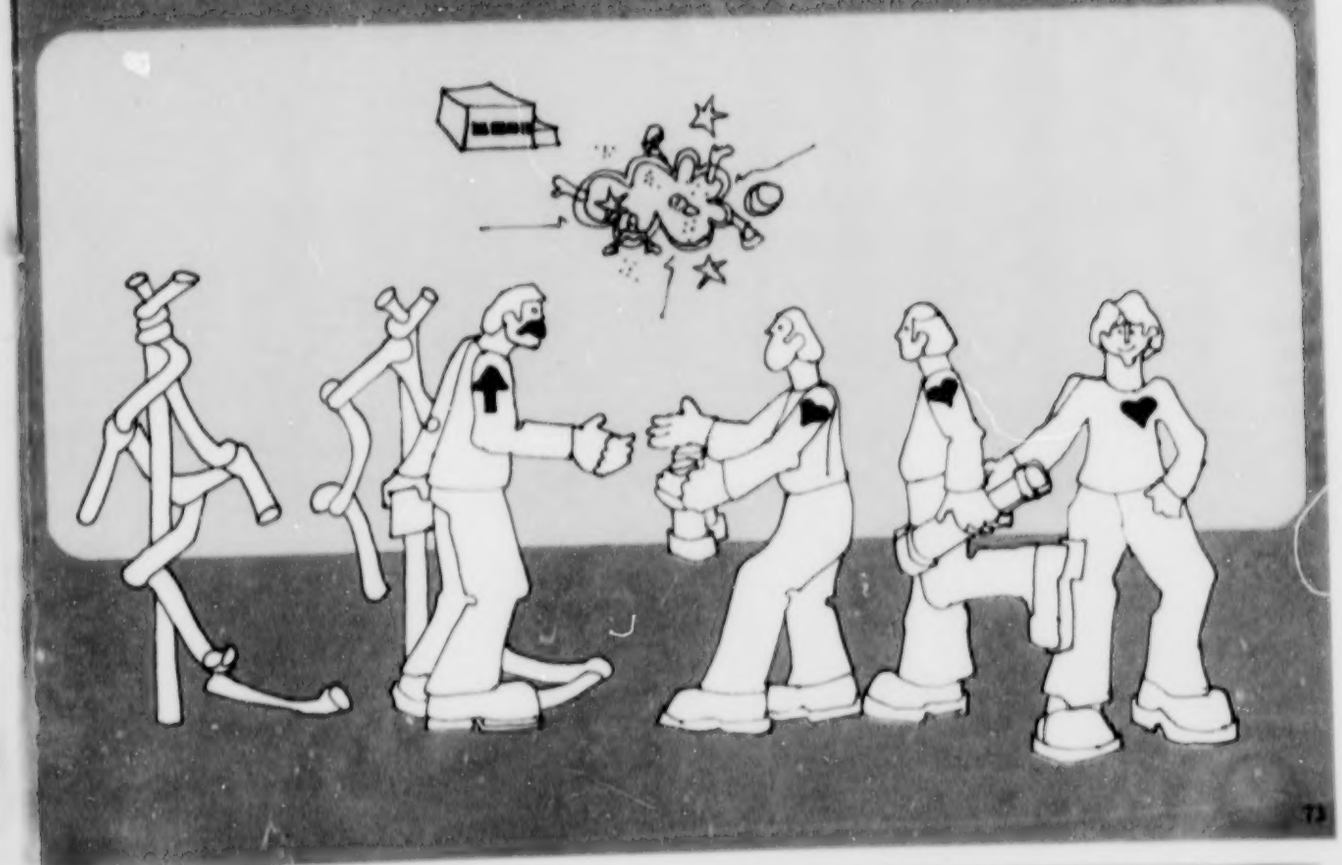
Cela ne veut pas dire qu'il n'y aurait plus ou qu'il y aurait moins d'enseignants de carrière, mais que le nombre de personnes apportant une contribution à l'éducation augmenterait et se diversifierait.

III – DÉVELOPPEMENT DE L'IDÉE D'ÉDUCATION PERMANENTE

L'éducation permanente (qui a souvent été confondue avec l'éducation des adultes) est devenue une véritable philosophie de l'éducation: *l'éducation continue*. Elle veut permettre à tout individu de pouvoir faire des apprentissages tout au long de sa vie.

De nouvelles notions comme « le sujet » et « l'autodidaxie » ou « l'auto-instruction » sont alors centrales: c'est *l'individu* qui va *redistribuer sa propre éducation dans le temps* (il reconnaîtra acquérir les éléments de formation dont il a besoin) *et dans l'espace* (il ira les chercher là où ils seront les plus adéquats pour lui, y compris à l'extérieur du système d'enseignement (formation en entreprise, éducation populaire, etc.)).

Dans cette optique, toute activité qui entraîne l'enfant *à l'autonomie* dans ses études est déjà un pas vers cette prise en charge par chacun de sa propre formation (nous pensons en particulier aux « activités d'organisation du travail », à l'élémentaire, qui visent à développer la capacité de préparer un plan de travail découpé par tâches).



IV – LA NAISSANCE D'UNE TRADITION DE DÉMOCRATIE À LA BASE

Un peu partout dans le monde et dans tous les domaines, des groupes et des individus travaillent là où ils sont (une entreprise, une municipalité, un centre de soins médicaux, un parti politique, etc.) pour dépasser ce qu'on a appelé la « démocratie formelle », c'est-à-dire la délégation de pouvoir, consentie à périodes fixes, à des dirigeants. De plus en plus se développe une exigence de *participation à la définition des politiques* à poursuivre et *à la gestion même des entreprises* auxquelles on est associé, comme travailleur ou comme membre: on veut être, de plus en plus, « travailleur à part entière » ou « membre à part entière ».

Ce phénomène, nouveau dans son ampleur, est l'indice d'un recul du fatalisme, de la confiance passive, et de la résignation: comme le souligne le Rapport FAURE, on est en train de passer de la *démocratie propre aux « sociétés de subsistance »*, dans lesquelles seul un minimum de garanties juridiques protège les citoyens contre l'arbitraire du pouvoir, à une volonté de *démocratie propre à une « société de promotion »*, démocratie qui permet aux citoyens de participer aux responsabilités et aux décisions qui engagent leur avenir collectivement.

En éducation, un certain nombre de parents qui ont « cru à la participation » sont désillusionnés, de même que des directions d'école ou des professeurs; les uns comme les autres sont déçus d'avoir rencontré tant de réticences et d'opposition chez autrui; certains ont même perdu courage devant l'inutilité apparente ou réelle de leurs efforts, du moins dans l'immédiat.

Si l'on resitue ces désillusions dans l'immense effort collectif des hommes de diverses sociétés vers l'établissement d'une nouvelle tradition démocratique, on se rend compte que cela n'est pas anormal: ce n'est pas sans difficultés qu'on passe d'une habitude ou d'une *mentalité de « délégation »* à une *capacité de « concertation »*; ce n'est pas du jour au lendemain que se modifient des rapports de pouvoir et de responsabilité.

La concertation, la participation à la base supposent en effet *une mentalité nouvelle* qui n'est plus simplement celle de l'« *usager* » ou du « *client* » qui se contente de payer pour un produit et veut « en avoir pour son argent »; certains parents se contentent en effet de dire: « on paie nos taxes pour avoir des services d'éducation, qu'« ils » s'arrangent avec les problèmes ».

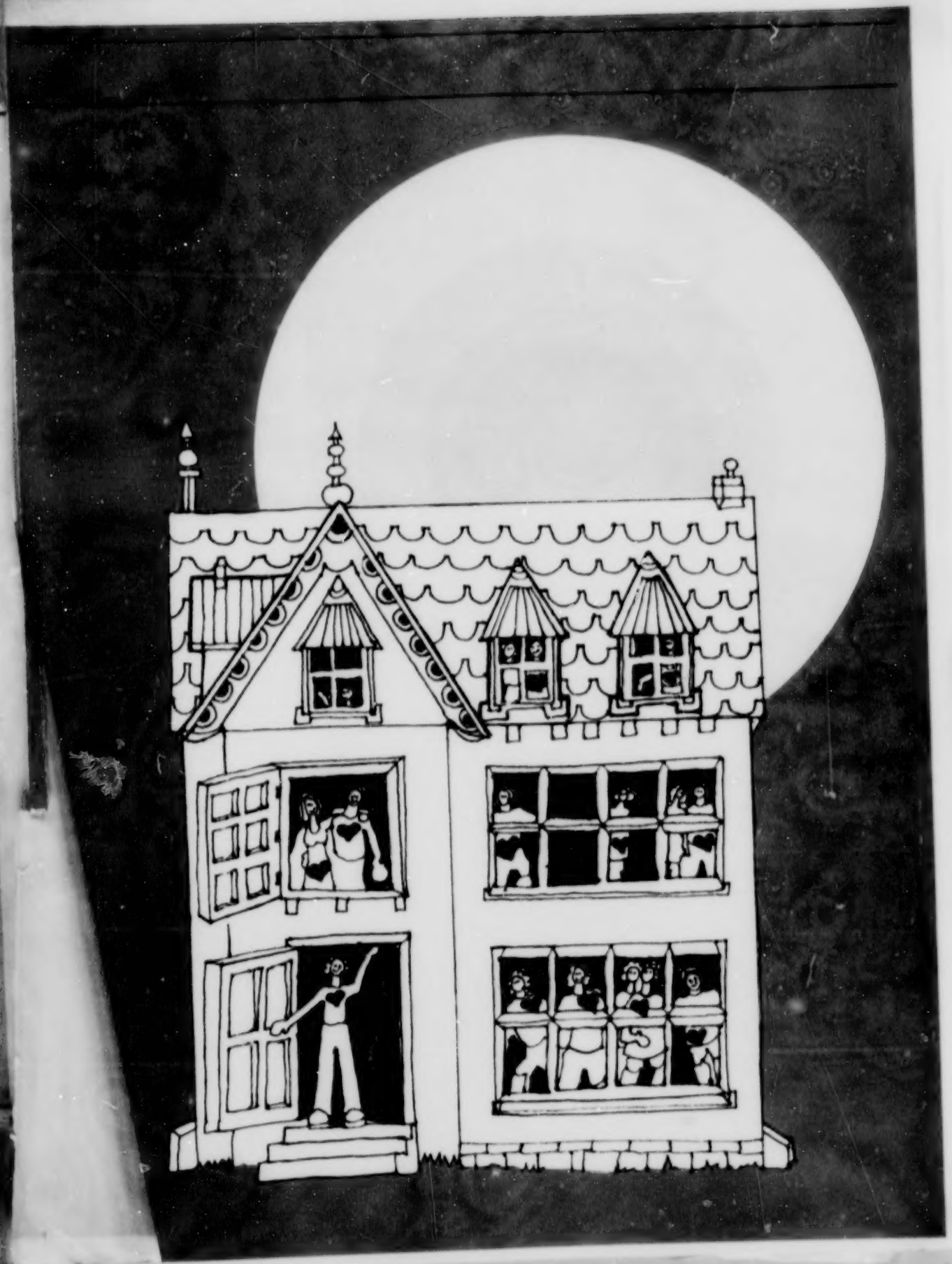
La participation supose une mentalité de *citoyen* actif et responsable, la conscience d'être *membre* d'une communauté ou d'une organisation, le désir de faire *oeuvre commune*, malgré la diversité d'options ou d'engagements individuels.

Une grande partie des activités des parents décrites au début constituent des pas plus ou moins grands vers cette nouvelle tradition démocratique qui, bien souvent, n'en est qu'à ses premiers balbutiements: une mère qui *ose* se lever pour venir poser une question au micro, dans une assemblée, cela en fait partie. Ce seront des choses non spectaculaires, faites par des parents « ordinaires », qui feront la force principale des progrès futurs.

En effet, la présence des parents doit exister non pas seulement au moment où se définissent les principes ou les objectifs généraux d'une politique scolaire, mais *à toutes les étapes de l'application de ces politiques;* ce n'est pas seulement une participation au niveau de principes abstraits, mais aussi une présence, une compréhension et une familiarisation *continues* au niveau des activités pratiques et des résultats *concrets* du fonctionnement de l'école.

Dans cette ligne de participation à la base, que le Rapport Faure relie à la *décentralisation* des *décisions*, des *responsabilités* et des *moyens*, une première exigence concrète serait de développer une philosophie et un ensemble de critères clairs pour *spécifier les types de tâches dans lesquelles les parents seront engagés et l'interdépendance entre ces activités et les tâches des enseignants:* c'est-à-dire une philosophie et des critères pour établir *une division du travail* et une *intégration des contributions respectives des éducateurs professionnels et des éducateurs occasionnels du milieu.*

Ceci devra inclure une reconnaissance du rôle et des droits des *étudiants* dans l'orientation et le fonctionnement de la vie scolaire, et tenir compte aussi de la présence dans l'école de *catégories nouvelles de personnels:* travailleurs sociaux, orthophonistes, bibliothécaires, conseillers en fréquentation scolaire, policiers-éducateurs, surveillantes-animatrices, etc.–



V – QUE CONCLURE?

C'est un fait que l'école n'est plus un univers étanche: la clôture est ébranlée.

Si on veut bien les envisager sous cet angle, l'ensemble des expériences de participation des parents à l'école, décrites au début de ce numéro, constituent *la très lointaine préfiguration d'une « cité éducative »*, c'est-à-dire d'une société tout entière occupée à se former, sans cesse, par des échanges et des contacts multiples, une société où « on apprend tous les jours ».

On a vu que déjà ces divers échanges sont formateurs *pour tous*: les parents sont obligés d'apprendre beaucoup de choses, les professeurs et les directions également, soit qu'ils aient à « creuser » ce qu'on leur demande d'expliquer, soit qu'ils reçoivent des informations sur les milieux familial et social de leurs élèves. Et tout le monde gagne à cet échange: dans la « cité éducative », on partage ce qu'on a sans le perdre; le partage supprime l'exclusivité des expertises, mais non l'expertise elle-même.

Peut-être la très lente *introduction* des
rents dans l'école (on est encore très loin
l'intégration), est-elle un pas important
la voie d'une « *école-carrefour* » où *l'é-
et son milieu pourront s'utiliser et se
re service réciproquement*. D'une part
le aidant le milieu environnant à deve-
lus fortement éducatif, d'autre part, le
fournissant à l'école des ressources
nes et autres) issues de lui.
à, avec la participation des parents à
en même temps que se profile à
n lointain cette « cité éducative »,
poindre de *nouveaux problèmes*,
*à un système d'enseignement qui
étanche*, on devra accepter de les
en face puisque toute améliora-
rte ses propres problèmes.

blème du volontariat et du béné-
**agent participant à la forma-
recevoir un salaire? Le béné-
ncore et aura-t-il droit de cité?
nce vient-elle de ce qu'il sert à
accent trop exclusif mis sur la
dans une institution dont il
climat plus humain? Et le
qui: d'experts ou de non-
ui? jusqu'à quel point? C'est
de *choix social* et de**

***de la reconnaissance d'une
s objets de l'expertise***
**où des contributions à
viennent de l'extérieur
taine expertise devra-t-
r une forme quelconque
de reconnaissance? Si
onsable?**

Actuellement, en éducation, l'objet de l'expertise semble être surtout le « comment » enseigner; qui sera responsable de définir le « quoi » et le « pourquoi? »

3 – Le problème de la responsabilité de définir les intentions éducatives et le découpage des contenus de la formation

A mesure que s'ouvrira davantage l'école, quels groupes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, devront-ils être associés à la détermination des objectifs et des priorités de l'éducation?

Les parents, eux, y seront-ils associés prioritairement en tant qu'usagers, en vertu d'un « droit des familles » sur l'éducation de leurs enfants? Ou bien ne constitueront-ils *qu'une partie de la collectivité locale* dont les divers groupes seront alors les usagers de l'école, et auront donc leur mot à dire sur son orientation?

4 – Le problème d'une décentralisation optimale des responsabilités et du pouvoir de décision dans la formation

A quel(s) niveau(x) de responsabilité se prendront alors différents types de décisions? Comment le pouvoir sera-t-il partagé *verticalement*?

Selon quelles modalités les divers groupes partageront-ils entre eux les responsabilités de la formation *à un même niveau* (ministère, ou commission scolaire, ou école)?

5 – La nécessité d'augmenter l'importance accordée à la formation civique

La « société éducative » exigera une capacité d'établir des relations d'autorité qui soient des relations de service et pas seulement de domination, donc une plus grande maturité affective face à l'autorité. Déjà, on peut voir que la délégation de responsabilité et de pouvoir constituera, en elle-même, une occasion de formation civique: par exemple, les élèves de l'élémentaire participant aux mini-conseils auront, face à l'autorité, des réactions différentes et plus nuancées que des élèves n'ayant jamais été consultés.

Ayant ainsi eu l'occasion, au cours de leur formation, d'apprendre à faire des choix et à prendre des initiatives, ils auront sûrement une plus grande maturité, plus tard, dans leurs rapports avec l'autorité, aussi bien celle des autres que celle qu'ils exerceront eux-mêmes.

6 – Le problème d'une redéfinition permanente des tâches des personnels enseignants

Il s'agirait de rechercher comment on pourrait tenir compte des pratiques croissantes d'utilisation de ressources éducatives autres que celles des personnels réguliers. En effet, l'intégration de ces ressources nouvelles dans l'école exige un surcroît d'efforts de la part des professeurs et des cadres; mais par contre elle permet d'alléger le poids de certaines de leurs tâches éducatives, ou encore d'inclure des aspects plus variés dans la formation des élèves.

Il faudrait alors clarifier les champs de compétence « exclusifs » ou « partageables » et leurs critères de complémentarité entre toutes les catégories de personnes impliquées dans l'activité de formation, selon leurs ressources et leurs points de vue respectifs.

7 – Le problème d'établir une « distance optimale » entre l'école et son milieu environnant

S'il y a *trop de distance* entre l'école et son milieu, elle sera déconnectée, inefficace, et ses services éducatifs seront inadaptés aux populations qu'elle veut servir.

Par contre, si l'école était *totalement envahie par le milieu*, au point que ses moindres activités soient étroitement contrôlées par les groupes extérieurs, ce serait la paralysie.

Chaque école aura donc à déterminer une *distance optimale* entre elle et son milieu.

Bien d'autres problèmes surgiront certainement, à mesure que l'école s'ouvrira sur son milieu environnant, et vont engendrer de l'incertitude.

Certains ont dit que le Rapport FAURE était *un hymne à l'insécurité*. Nous ne pouvons que témoigner ici du fait qu'il existe, actuellement, un peu partout dans nos écoles, des professeurs, des parents, des directions et d'autres personnes qui acceptent cette insécurité, cet état d'incertitude sans que cela ne diminue en rien leurs efforts et leur espérance.

On retrouve chez beaucoup de personnes que nous avons rencontrées ce même *pari* qui était déjà là au tout début de notre réforme scolaire: un pari sur la valeur des gens, un pari sur les énergies et les efforts dépensés, un pari sur la capacité des personnes et des groupes à créer un système éducatif original et ouvert, qui saurait tabler sur les dynamismes déjà à l'oeuvre.

V – QUE CONCLURE?

C'est un fait que l'école n'est plus un univers étanche: la clôture est ébranlée.

Si on veut bien les envisager sous cet angle, l'ensemble des expériences de participation des parents à l'école, décrites au début de ce numéro, constituent *la très lointaine préfiguration d'une « cité éducative »*, c'est-à-dire d'une société tout entière occupée à se former, sans cesse, par des échanges et des contacts multiples, une société où « on apprend tous les jours ».

On a vu que déjà ces divers échanges sont formateurs *pour tous*: les parents sont obligés d'apprendre beaucoup de choses, les professeurs et les directions également, soit qu'ils aient à « creuser » ce qu'on leur demande d'expliquer, soit qu'ils reçoivent des informations sur les milieux familial et social de leurs élèves. Et tout le monde gagne à cet échange: dans la « cité éducative », on partage ce qu'on a sans le perdre; le partage supprime l'exclusivité des expertises, mais non l'expertise elle-même.

Peut-être la très lente *introduction* des parents dans l'école (on est encore très loin de l'intégration), est-elle un pas important sur la voie d'une « *école-carrefour* » où *l'école et son milieu pourront s'utiliser et se rendre service réciproquement*. D'une part l'école aidant le milieu environnant à devenir plus fortement éducatif, d'autre part, le milieu fournissant à l'école des ressources (humaines et autres) issues de lui.

Déjà, avec la participation des parents à l'école, en même temps que se profile à l'horizon lointain cette « cité éducative », on voit poindre de *nouveaux problèmes, inhérents à un système d'enseignement qui n'est plus étanche*: on devra accepter de les envisager en face puisque toute amélioration apporte ses propres problèmes.

1 – *Le problème du volontariat et du bénévolat* Tout agent participant à la formation doit-il recevoir un salaire? Le bénévolat a-t-il encore et aura-t-il droit de cité? Son importance vient-elle de ce qu'il sert à compenser l'accent trop exclusif mis sur la productivité dans une institution dont il peut rendre le climat plus humain? Et le bénévolat de qui: d'experts ou de non-experts? pour qui? jusqu'à quel point? C'est une question de *choix social* et de ressources.

2 – *Le problème de la reconnaissance d'une expertise, et des objets de l'expertise* Dans la mesure où des contributions à l'activité éducative viennent de l'extérieur de l'école, une certaine expertise devra-t-elle être garantie par une forme quelconque de certification ou de reconnaissance? Si oui, qui en sera responsable?

Actuellement, en éducation, l'objet de l'expertise semble être surtout le « comment » enseigner; qui sera responsable de définir le « quoi » et le « pourquoi? »

3 – *Le problème de la responsabilité de définir les intentions éducatives et le découpage des contenus de la formation*

A mesure que s'ouvrira davantage l'école, quels groupes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, devront-ils être associés à la détermination des objectifs et des priorités de l'éducation?

Les parents, eux, y seront-ils associés prioritairement en tant qu'usagers, en vertu d'un « droit des familles » sur l'éducation de leurs enfants? Ou bien ne constitueront-ils *qu'une partie de la collectivité locale* dont les divers groupes seront alors les usagers de l'école, et auront donc leur mot à dire sur son orientation?

4 – *Le problème d'une décentralisation optimale des responsabilités et du pouvoir de décision dans la formation*

A quel(s) niveau(x) de responsabilité se prendront alors différents types de décisions? Comment le pouvoir sera-t-il partagé *verticalement?*

Selon quelles modalités les divers groupes partageront-ils entre eux les responsabilités de la formation *à un même niveau* (ministère, ou commission scolaire, ou école)?

5 – *La nécessité d'augmenter l'importance accordée à la formation civique*

La « société éducative » exigera une capacité d'établir des relations d'autorité qui soient des relations de service et pas seulement de domination, donc une plus grande maturité affective face à l'autorité. Déjà, on peut voir que la délégation de responsabilité et de pouvoir constituera, en elle-même, une occasion de formation civique: par exemple, les élèves de l'élémentaire participant aux mini-conseils auront, face à l'autorité, des réactions différentes et plus nuancées que des élèves n'ayant jamais été consultés.

Ayant ainsi eu l'occasion, au cours de leur formation, d'apprendre à faire des choix et à prendre des initiatives, ils auront sûrement une plus grande maturité, plus tard, dans leurs rapports avec l'autorité, aussi bien celle des autres que celle qu'ils exerceront eux-mêmes.

6 – *Le problème d'une redéfinition permanente des tâches des personnels enseignants*

Il s'agirait de rechercher comment on pourrait tenir compte des pratiques croissantes d'utilisation de ressources éducatives autres que celles des personnels réguliers. En effet, l'intégration de ces ressources nouvelles dans l'école exige un surcroît d'efforts de la part des professeurs et des cadres: mais par contre elle permet d'alléger le poids de certaines de leurs tâches éducatives, ou encore d'inclure des aspects plus variés dans la formation des élèves.

Il faudrait alors clarifier les champs de compétence « exclusifs » ou « partageables » et leurs critères de complémentarité entre toutes les catégories de personnes impliquées dans l'activité de formation, selon leurs ressources et leurs points de vue respectifs.

7 – *Le problème d'établir une « distance optimale » entre l'école et son milieu environnant*

S'il y a *trop de distance* entre l'école et son milieu, elle sera déconnectée, inefficace, et ses services éducatifs seront inadaptés aux populations qu'elle veut servir.

Par contre, si l'école était *totalement envahie par le milieu*, au point que ses moindres activités soient étroitement contrôlées par les groupes extérieurs, ce serait la paralysie.

Chaque école aura donc à déterminer une *distance optimale* entre elle et son milieu.

Bien d'autres problèmes surgiront certainement, à mesure que l'école s'ouvrira sur son milieu environnant, et vont engendrer de l'incertitude.

Certains ont dit que le Rapport FAURE était *un hymne à l'insécurité*. Nous ne pouvons que témoigner ici du fait qu'il existe, actuellement, un peu partout dans nos écoles, des professeurs, des parents, des directions et d'autres personnes qui acceptent cette insécurité, cet état d'incertitude sans que cela ne diminue en rien leurs efforts et leur espérance.

On retrouve chez beaucoup de personnes que nous avons rencontrées ce même *pari* qui était déjà là au tout début de notre réforme scolaire: un pari sur la valeur des gens, un pari sur les énergies et les efforts dépensés, un pari sur la capacité des personnes et des groupes à créer un système éducatif original et ouvert, qui saurait tabler sur les dynamismes déjà à l'oeuvre.

Quelques références et sources de renseignements

1 - SUR LES EXPÉRIENCES TENTÉES AILLEURS:

- Les bulletins d'information d'autres comités d'école ou de parents.
- Les bulletins de liaison des régions (à Montréal).
- Les journaux publiés par plusieurs commissions scolaires à l'intention du public (par exemple: « CECQ Contact » à Québec, « L'école publique » à Montréal).
- Le responsable des relations publiques à la commission scolaire régionale (bulletins « CECM-Écoles » et « CECM-Nouvelles » par exemple); ou le secrétaire de la commission scolaire.
- Le Bureau régional du ministère de l'Éducation de votre territoire.

2 - POUR CONNAÎTRE LES POSSIBILITÉS DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT DANS VOTRE RÉGION:

- Renseignez-vous auprès du Service d'éducation des adultes de votre commission scolaire.

3 - POUR COMPRENDRE DAVANTAGE L'ÉVOLUTION DE LA RÉFORME SCOLAIRE AU QUÉBEC:

Des documents de base:
- *Le Rapport Parent.*
- Les rapports du Conseil supérieur de l'Éducation. En particulier, le rapport annuel 1969-70 intitulé « *L'activité éducative* ».
- L'éducation au Québec - *Rapport des activités du ministère de l'Éducation en 1973.* (paraît chaque année)

Des périodiques:
- *L'École coopérative* (revue trimestrielle) abonnement gratuit à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Édifice « G », Québec.
- *Éducation-Québec* (mensuel); abonnement gratuit au Service général des communications, ministère de l'Éducation, Édifice « G », Québec, G1A 1H2.
- *Les Bulletins officiels;* abonnement gratuit au Service général des communications; principalement:
- Bulletin officiel; supplément no 21; avril 1973
- Bulletin officiel; 19 décembre 1973; 4ème année no 12: *Organisation de l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 1974-1975.*
- Bulletin officiel; 23 janvier 1974; 4ème année no 13: *Les comités régionaux et le comité central dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal.*
- Bulletin officiel; 22 mars 1972; 2ème année no 21: *Application du Règlement no 7 - Passage des élèves de l'élémentaire au secondaire.*
- Bulletin officiel; Document: *Accueil 1974 - Parle-moi de toi;* et *guide pour la préparation de l'accueil 1974.*
- Bulletin officiel; Extrait des documents 16-7502 et 16-7507 sur *les objectifs et la politique du ministère de l'Éducation en mesure et évaluation* pour les élèves des niveaux élémentaire et secondaire.

Sur les comités d'école:
- *Les comités d'école et les comités de parents. Législation et règlementation;* code 12-2020 - D882 (Service général des communications).
- *Document numéro VIB;* Service général des communications.

Sur les programmes de formation:
- (à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire)
- *Règlement numéro 7* du ministère de l'Éducation - 1972 - code 25-2010 (Service général des communications).
- *Les activités à la maternelle: Principes de l'éducation préscolaire* - code 16-1000.
- *Les activités à la maternelle: Le langage à la maternelle* - code 16-1007.
- *Guide pédagogique - Mathématique à l'élémentaire* - Fascicule A - Description générale du programme-cadre - code 16-2300.

Programme d'études des écoles élémentaires.
- Sciences et mathématiques; *Sciences de la nature à l'élémentaire* - code 16-2109.
- Programme - *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* - Cahier no 1 - code 16-2680.
- *Programme-cadre de français; écoles secondaires* - code 16-3411.
- *Programme-cadre de français; écoles élémentaires* - code 16-2404.
- Enseignement religieux; « *Voies et impasses* » - Service de recherches du bureau du sous-ministre (3 fascicules).
- Formation personnelle et sociale (programme en expérimentation), s'adresser:
- à Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, M. J.P. Richard pour l'élémentaire, M. J. Goyer pour le secondaire.
- à Granby: Commission scolaire régionale.

4 - POUR CONNAÎTRE DAVANTAGE L'ÉVOLUTION ACTUELLE DES IDÉES SUR L'ÉDUCATION DANS LE MONDE:

- « *Apprendre à être* » (Rapport Edgar Faure) Fayard-Unesco, 1972.
- « *L'éducation demain* », Schawrtz (Bertrand), Aubier Montaigne, 1974.

Note:
Si vous ne pouvez obtenir certains de ces documents du ministère, il est probablement possible de les consulter au *Centre de documentation de votre commission scolaire.*

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Dossier 7475-380
Code 35-2007